UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

CONHECIMENTOS INDÍGENAS SOBRE O CÉU: EXERCÍCIOS DE DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA NO ENSINO DE ASTRONOMIA

LETÍCIA DOS SANTOS FONSÊCA

O desenvolvimento deste material foi orientado pela Prof.ª Dra. Auta Stella de Medeiros Germano de Julho de 2017 a 16 de novembro de 2019.

NATAL – RN

2020

SUMÁRIO

PARTE A – SOBRE O MATERIAL

APRESENTAÇÃO.....3

PARTE B – CONHECIMENTOS INDÍGENAS SOBRE O CÉU: UM MATERIAL DE ESTUDOS PARA O PROFESSOR

1. **OS CÉUS E AS CULTURAS**.....09
2. **POVOS INDÍGENAS E DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO**.....15
3. **O PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO: EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS** 28
4. **RELAÇÕES CÉU E TERRA PELOS INDÍGENAS GUARANI** 35

APRESENTAÇÃO

O material tem por objetivo possibilitar aos leitores problematizarem suas representações e ideias sobre os povos indígenas e sobre a forma desses povos conhecerem e se relacionarem com a natureza, além de conhecerem e explorarem motivações, fundamentos e recursos para a inclusão de conhecimentos indígenas no ensino de Astronomia na Educação Básica.

Serão abordados a importância da inclusão de conhecimentos indígenas na educação em Astronomia; as repercussões do Movimento Indígena Brasileiro na educação, especialmente na formulação da lei 11.645/2008 – a qual aponta a obrigatoriedade do ensino sobre as culturas indígenas e afrodescendentes em todo o currículo da Educação Básica; a existência de estereótipos difundidos nas sociedades, sobre os povos indígenas; a teoria antropológica do perspectivismo, a qual sugere que os indígenas ameríndios desenvolveram uma epistemologia própria e distinta da nossa em sua relação com o mundo; além de conhecimentos tradicionais sobre as relações do céu, ambiente e cultura de dois povos indígenas, os Guarani Mbyá e os Mendonça (RN).

O desenvolvimento do material está estruturado três módulos de formação, quais sejam:

Módulo I: *Os céus e as culturas* – Reflete sobre a importância da inclusão de conhecimentos indígenas na educação em Astronomia, por meio da observação e discussão de asterismos Guarani e Mendonça; da sensibilização para a relação que cada participante (e seus ancestrais) possui com o céu; da problematização sobre os estereótipos que trazemos acerca dos povos indígenas; e do conhecimento da repercussão do Movimento Indígena Brasileiro na educação. No material de estudos para o professor, o conteúdo conceitual aqui abordado estará contemplado nos Capítulos 1 (Os Céus e as Culturas) e 2 (Povos Indígenas e Diversidade Cultural no Ensino).

Módulo II: *As culturas e os olhares* – Busca um exercício de olhar para outras culturas identificando epistemologias diversas da nossa, por meio do estudo do perspectivismo, teoria antropológica sobre a visão de mundo de diversos povos ameríndios. O conteúdo abordado está diretamente associado ao Capítulo 3 do material do professor (O perspectivismo ameríndio: exercício de compreensão de outras epistemologias).

Módulo III: *Céus e cultura Guarani* – Fomenta conhecimentos por meio de um material sobre conhecimentos tradicionais Guarani, em especial a relação terra-céu estabelecida por esses povos com a Lua e as constelações/asterismos, para serem levados às salas de aula da Educação Básica. Os conteúdos abordados correspondem ao Capítulo 4 (Relações céu e terra pelos indígenas Guarani) do material do professor.

OBJETIVO GERAL

Possibilitar aos participantes problematizarem suas representações e ideias sobre os povos indígenas e sobre a forma desses povos conhecerem e se relacionarem com a natureza, além de conhecerem e explorarem motivações, fundamentos e recursos voltados para o ensino-aprendizagem de conhecimentos indígenas sobre o céu, na Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Possibilitar aos leitores:

- Refletir sobre a relevância e viabilidade da inclusão da temática indígena na Educação;
- Problematizar suas representações sobre os povos indígenas;
- Entrar em contato com conhecimentos indígenas sobre o céu percebendo-os de forma conectada com outros saberes e dimensões diversas das culturas indígenas Mendonça (RN) e Guarani Mbyá;
- Resgatar ou intensificarem o contato com o céu e experimentar percebê-lo na perspectiva dos povos Guarani;
- Perceber que as culturas podem experimentar outras epistemologias na sua relação com o mundo, e refletirem sobre a importância dessa diversidade;
- Explorar um material que pode ser levado a suas práticas em sala de aula na Educação Básica;

REFERÊNCIAS

No material para o Professor indicamos as referências que cabem para cada Capítulo. Aqui, reunimos as mesmas de forma conjunta, na lista indicada a seguir:

AFONSO, Germano. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia)**, v. 14, p. 46-55, 2006.

AIKENHEAD, Glen. S.; OGAWA, Masakata. Indigenous knowledge and science revisited. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, p. 539–620, 2007.

BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos. As sementes de milho na cultura guarani. **Comin (Povos indígenas)**, p.1-3, outubro de 2010.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29/03/2018.

_____. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 09/12/2017.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 09/12/2017.

CABOCLOS DE ASSU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: ’índios’ e ’negros’ no Rio Grande do Norte. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 4, n. 08, 30 jun. 2010.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada:** mitos e cantos sagrados dos índios guarani. Campinas: Papirus, 1990.

CHAMORRO-ARGÜELLO, Candida Graciela. O rito de nominação numa aldeia mbyá-guarani do paraná. **Diálogos**, n. 2, p. 201-216,1998.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. **Estudos avançados**, v. 8, n. 20, p. 121-136, 1994.

CARVALHO FILHO, Joel Câmara de; GERMANO, Auta Stella de Medeiros. **Astronomia:** Contemplando o céu. Natal: EDUFRN, 2007.

COSTA, Carlos Zibel. O Desenho Cultural da Arquitetura Guarani. **Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo Da FAUUSP**, n.4, p. 113-130, 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O lugar do índio. **Novos estudos**, n. 4, p. 45-49, Novembro 1982.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental:** povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande, MS: CIMI, 2016.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08:** história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FAUSTO, Carlos. Sangue de Lua: reflexões sobre espíritos e eclipses. **Journal de la société des américanistes**, v. 1, n. 98, p. 63-80, 2012.

FELIPIM, Adriana Perez. **O sistema agrícola guarani Mbyá e seus cultivares de milho:** um estudo de caso na aldeia guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001. doi:10.11606/D.11.2001.tde-04062002-085431. Acesso em: 2018-06-01.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências:** introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução de Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Mendonça do Amarelão:** origem, migrações, aspecos de sua cultura e identidade étnica (Coleção Matiapoa). João Pessoa: Ideia, v. 1, 2017.

ISA, Instituto Socio-ambiental. **Guarani Mbya**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1294>. Acesso em: 01/06/2018.

JAFELICE, Luiz Carlos (Coord.). Encontro de pesquisa A - Astronomia cultural. IN: Leite, Cristina; Bretones, Paulo Sergio (Org). Simpósio Nacional de Educação em Astronomia, II, São Paulo: 2012. **Anais...** São Paulo: IFUSP, 2012. Disponível em: <https://www.sab-astro.org.br/wp-content/uploads/2017/03/SNEA2012_EP_A_Astronomia-Cultural.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

JAFELICE, Luiz Carlos. Abordagem Antropológica: educação ambiental e astronômica desde uma perspectiva intercultural. In: JAFELICE, Luiz Carlos. **Astronomia, educação e cultura:** abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino. Natal; Rio Grande do Norte: EDUFRN – Editora da UFRN, 2010. Cap. 4, p. 213-299.

JAFELICE, Luiz Carlos. Astronomia cultural nos ensinos fundamental e médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 19, p. 57-92, 2015.

LADEIRA, Maria Inês. **O Caminhar sob a luz:** Território Mbya à Beira do Oceano. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas I:** O cru e o cozido. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2004.

LIMA, Flávia Pedroza et al. Relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**. Recife; Rio de Janeiro: CEPE, SECTEC; MAST/MCTI, v. I, 2014. Cap. 3, p. 88-130.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21-47, Oct. 1996.

_____. Para uma teoria etnográfica da distinção natureza e cultura na cosmologia Juruna. **RBCS**, v. 14, n. 40, p. 43-52, jun. 1999.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras:** representações étnicas dos Guarani-Mbya. Florianópolis: CCH/UFSC, 1991.

MELIÀ, Bartomeu. **El Guarani:** experiencia religiosa. Asunción: CEADUC/CEPAG, 1991. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 13).

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, n. 33, 1990, p. 33-46.

MUNDURUKU, Daniel. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas do universo**. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Global, 2008.

PEZZUTI, Juarez et al. **Xingu, o rio que pulsa em nós:** monitoramento independente para registro de impactos da UHE Belo Monte no território e no modo de vida do povo Juruna (Yudjá) da Volta Grande do Xingu. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2018.

POTIGUARA CATU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

POTIGUARA SAGI/TRABANDA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

POTIGUARA-MENDONÇA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisas**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-45, maio/agosto 2010.

UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural. **UNESCO**, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, Oct. 1996.

_____. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, v. 14, n. 18, p. 225-254, Set. 2004.

_____. **Metafísicas canibais:** Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

TAPUIA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

TAPUIA PAIACU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

CONHECIMENTOS INDÍGENAS SOBRE O CÉU: UM MATERIAL DE ESTUDOS PARA O PROFESSOR

1. OS CÉUS E AS CULTURAS

> *Antigamente, não havia nem lua, nem estrelas, nem arco-íris, e a noite era totalmente escura. Essa situação mudou por causa de uma moça que não queria se casar. Ela se chamava /iaça/ [cf. tupi /jacy/, "lua"]. Irritada com a teimosia da moça, sua mãe a expulsou. Ela ficou muito tempo vagando e chorando e, quando quis voltar para casa, a velha não quis deixá-la entrar. "Durma aí fora! — gritou. Quem mandou não querer se casar?" Desesperada, a moça corria para todos os lados, batia na porta e soluçava. A mãe ficou tão furiosa com esse comportamento que pegou um facão, abriu a porta e cortou a cabeça da filha, que rolou pelo chão. Depois, foi jogar o corpo no rio.*
>
> *Durante a noite, a cabeça rolava e gemia em torno da casa. Perguntou a si mesma sobre o seu futuro [cf. Mdjd] e decidiu se transformar em lua. "Assim — pensou — só vão me ver de longe" Prometeu à mãe que não guardaria rancor, contanto que ela lhe desse seus novelos de fio. Graças a eles, segurando numa ponta com os dentes, ela foi transportada para o céu pelo urubu. Os olhos da moça decapitada viraram as estrelas, e seu sangue, o arco-íris. Desde então, as mulheres irão sangrar todos os meses, depois o sangue coagulará e elas terão filhos de corpo preto. Mas se o esperma coagular, os filhos nascerão brancos. (ABREU, 1914 apud LEVI-STRAUSS, 2006, p.86)*

Segundo Fourez (1995), a observação é uma interpretação (da realidade), de acordo com as noções que o observador já possui. Por exemplo, alguém não poderá afirmar que há uma folha de papel sobre uma mesa, se não possuir uma construção teórica sobre o que é uma folha de papel (FOUREZ, 1995). E a interpretação teórica nos é dada por nossa matriz cultural.

Dessa forma, há várias maneiras de interpretar os "objetos celestes". A Lua, para algumas culturas, é um ser antropomorfo, isto é, possui características humanas. Para algumas etnias, como os povos Guarani, é uma figura masculina (AFONSO, 2006; CLASTRES, 1990; LEVI-STRAUSS, 2004; 2006). Para outras, é uma figura feminina (LEVI-STRAUSS, 2004; 2006). Há os que acreditam que ela se transforma, pode ser homem ou mulher (FAUSTO, 2012). Outros consideram que ela influencia no ciclo menstrual (FAUSTO, 2012; LEVI-STRAUSS, 2006). Que é um ser incestuoso (AFONSO, 2006; COELHO, 1983; FAUSTO, 2012; LEVI-STRAUSS, 2004; 2006;). Que é um guerreiro, irmão do Sol (AFONSO, 2006;

CLASTRES, 1990; FAUSTO, 2012; LEVI-STRAUSS, 2004; 2006). E ainda, há os que a vêem apenas como algo físico, o satélite natural da Terra.

A construção de “imagens” com as “coisas do céu” é outro exemplo de que “o que observamos” está relacionado com nossa cultura!

Observe a imagem a seguir:

O que você vê?

Os Tupi-Guarani, por exemplo, vêem uma Ema nessa região do céu. As manchas claras e escuras formam a “plumagem” da ave (AFONSO, 2006). As duas estrelas mais brilhantes, são ovos que ela acabou de comer (id.).

Já Seu Neném, Sr. Ronaldo Pedro da Silva, agricultor e caçador dos povos Mendonça do RN, identifica ali um Carreiro. O Carreiro, como nos explicou numa entrevista, é um caminho de estrelas:

> *(...) Ele é um canto que parece que (...) as estrela forma uma vareda (...)! É o canto que tem mais estrela é o carreiro, você pode olhar que (...) tando limpo você vê direitinho. Nítidozinho. Assim... quando você vai andando num (...), quando tem uma... uma capoeira de mato,... Assim... uma comparação, uma capoeira do mato... uma capoeira assim, cheia de mato. Só que a capoeira, o mato não é unido. Se a senhora passar dez vezes e parar...passa, por exemplo, dez vezes vai... quando dé fé tá um caminho, (...) de tanto andar. Mesmo assim é as estrelas, lá nesse... nesse carreiro, parece que elas formaram um caminho ali* (informação verbal)[1].

Os gregos também observavam nessa mesma região do céu vários padrões, dentre eles um Escorpião, um Centauro e uma Mosca.

[1] Entrevista concedida pelo Sr. Ronaldo Pedro da Silva. Gravada e transcrita pelas pesquisadoras Auta Stella de Medeiros Germano e Letícia dos Santos Fonsêca em 09 de outubro de 2019.

Verificamos então que a cultura cria essa lente interpretativa para o que vemos; em particular, para o céu que vemos. Nos estudos sobre as "coisas do céu" nas culturas, esses padrões observados pelos mais variados grupos são chamados de asterismos (LIMA et al., 2014; JAFELICE, 2015). Tais padrões englobam conjuntos de estrelas, manchas claras ou escuras e outros fenômenos além de estrelas (LIMA et al., 2014; JAFELICE, 2015).

Uma característica interessante nos asterismos Guarani, nota-se que geralmente abrangem uma região maior do céu, quando comparados com asterismos de outras culturas (CARVALHO FILHO; GERMANO, 2007). E ao mesmo tempo, percebemos que no mesmo campo visual em que identificam um asterismo, consideram outros asterismos menores; por exemplo, na Ema, identificam também o asterismo do Curuxu, que embora componha a própria Ema, é observado mais especificadamente e de forma independente (AFONSO, 2006).

De acordo com Seu Neném, no Carreiro há também um asterismo de tamanho menor, o Arapuá. Este representa a casa da abelha Arapuá, sendo identificado numa mancha azul no Carreiro, em períodos de inverno:

> *(...)... aí tem também... no Carreiro, quando ele tá bem assim... (...) no final do inverno... aí pronto, aí olha pro Carreiro... (...) ele é uma cor cinza, cinza assim... branco ou cinza... aí quando ele ainda tem inverno, na experiência do agricultor, da gente... quando ele tem inverno ele é cheio de mancha azuis (...). Tem uma mancha azul que é... em forma de um ... de um arapuá... que arapuá é uma abelha que a gente... que tem aqui (...).*

> *(...) do jeitinho que ele é aqui na terra, a abelha, é o formato lá no carreiro* (informação verbal) [2].

Verificamos, assim, que numa mesma região do céu podemos identificar uma variedade de representações associados a "objetos celestes" pelas diversas culturas, como nos exemplos indicados dos asterismos da Ema para os povos Guarani, do Carreiro para os Mendonça do RN, e do Escorpião, Centauro e Mosca, para os gregos.

Mais do que imagens ou mesmo representações, os asterismos fazem parte de um conjunto de relações e significados que os povos estabelecem em suas culturas, envolvendo não apenas o céu astronômico, com que o nosso ensino das Ciências costuma lidar, mas o céu meteorológico, o meio ambiente, a vivência do tempo, a cosmogonia e mesmo uma diversidade de conceitos em que estamos imersos na nossa forma de perceber o mundo. Assim, concordando com Jafelice (2010, p.224), "o céu não é único; há tantos céus quantas culturas humanas – assim como há tantas Terras, visões de mundo, da natureza, das pessoas etc.".

A área de **Astronomia Cultural** (AC), antes intitulada de Etnoastronomia, Arqueoastronomia, Astroarqueologia, ou ainda, Astronomia na cultura, reúne estudos onde se busca entender o céu visto pelas diversas culturas, distinguindo "a diversidade das maneiras como cada povo, antigo ou moderno, percebe e interpreta os fenômenos celestes observados e os integra ao seu sistema cultural e referencial de observação — de horizonte ou topocêntrico" (LIMA *et al.*, 2014, p. 90).

Em nosso material, influenciados pelos estudos daquela área, estudaremos as relações que os povos Guarani estabelecem com as estrelas e com a Lua, procurando conhecer como estes corpos celestes compõem aspectos mitológicos, ritualísticos e cotidianos desta cultura.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia)**, v. 14, p. 46-55, 2006.

CARVALHO FILHO, Joel Câmara de; GERMANO, Auta Stella de Medeiros. **Astronomia:** Contemplando o céu. Natal: EDUFRN, 2007.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada:** mitos e cantos sagrados dos índios guarani. Campinas: Papirus, 1990.

[2] Entrevista concedida pelo Sr. Ronaldo Pedro da Silva. Gravada pelas pesquisadoras Auta Stella de Medeiros Germano e Letícia dos Santos Fonsêca em 09 de outubro de 2019.

COELHO, Vera Penteado. Um eclipse do sol na aldeia Waurá. **Journal de la société des américanistes**, n. 69, p. 149-167, 1983.

FAUSTO, Carlos. Sangue de Lua: reflexões sobre espíritos e eclipses. **Journal de la société des américanistes**, v. 1, n. 98, p. 63-80, 2012.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências:** introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução de Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

JAFELICE, Luiz Carlos. Abordagem Antropológica: educação ambiental e astronômica desde uma perspectiva intercultural. In: JAFELICE, Luiz Carlos. **Astronomia, educação e cultura:** abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino. Natal; Rio Grande do Norte: EDUFRN – Editora da UFRN, 2010. Cap. 4, p. 213-299.

JAFELICE, Luiz Carlos. Astronomia cultural nos ensinos fundamental e médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 19, p. 57-92, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas I:** O cru e o cozido. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas III:** A origem dos modos à mesa. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LIMA, Flávia Pedroza et al. Relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**. Recife; Rio de Janeiro: CEPE, SECTEC; MAST/MCTI, v. I, 2014. Cap. 3, p. 88-130.

2. POVOS INDÍGENAS E DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO

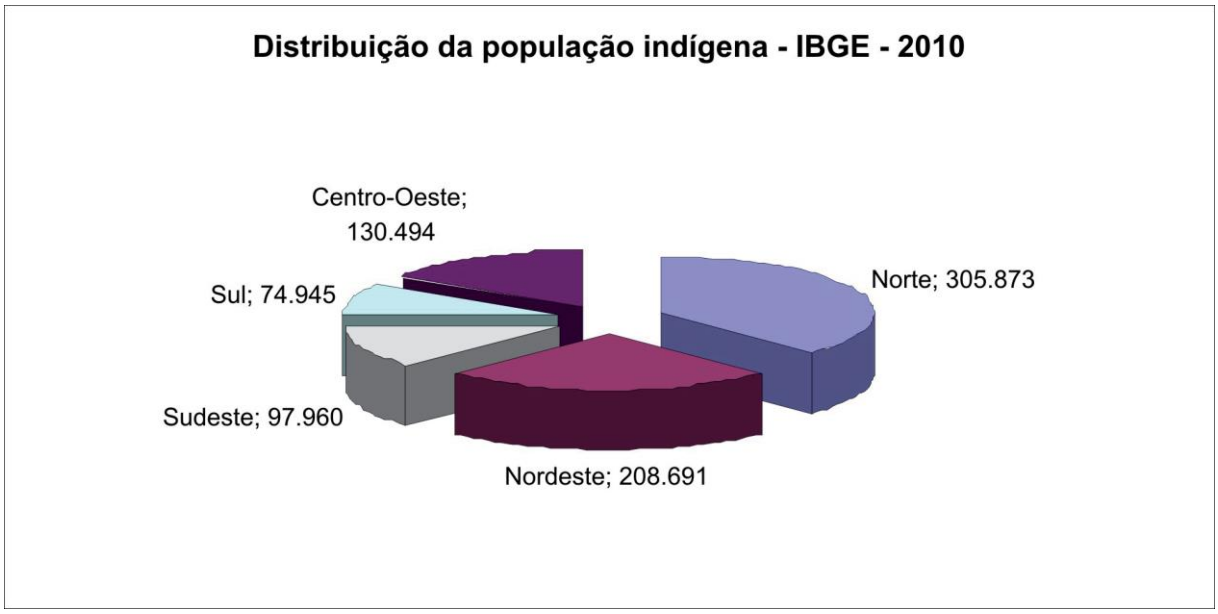
No capítulo anterior tivemos um primeiro contato com asterismos indígenas, entre os quais a Ema e o Curuxu, dos Guarani, e o Carreiro e o Arapuá, dos Mendonça. Como dissemos, ao longo do material iremos nos aprofundar em conhecimentos desses grupos acerca do céu, e sobre como esses conhecimentos se articulam com a relação com o ambiente, com as crenças, rituais, e práticas sociais em geral, dos povos Guarani.

Nesse capítulo, iremos discutir sobre a importância de abordarmos os conhecimentos e a forma de vida dos povos indígenas, em nossas aulas. Comecemos pela identificação dos grupos indígenas no Brasil. Onde se encontram?

Povos indígenas no Brasil: Onde estão eles?

Conforme dados do Instituto Socioambiental (ISA), a extensão territorial do Brasil é de 8.511.965 km^2 e as terras indígenas (TIs), distribuídas em 721 áreas, ocupam um total de 1.174.263 km^2, ou seja, 13.8% das terras do país estariam reservadas aos povos nativos ou "originários". Das TIs, a maior parte, 98,25% delas, encontra-se na Amazônia Legal - região que abrange os estados da região Norte, e partes do Maranhão, Mato Grosso e Goiás.

Em termos de população, dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sistematizados no gráfico a seguir, apontam que a maior quantidade de pessoas indígenas está nas regiões Norte (37,4% do total) e Nordeste (25,5%):



Há povos indígenas no RN?

Ainda conforme dados do IBGE de 2010, existem no RN cerca de 2500 índios autodeclarados. Algumas das comunidades indígenas do RN são as dos Potiguara do Sagi/Trabanda, em Baía Formosa (POTIGUARA SAGI/TRABANDA, 2020); dos Potiguara do Catu, nos municípios de Canguaretama e Goianinha(POTIGUARA CATU, 2020); os Tapuia da Lagoa do Tapará, nos municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante (TAPUIA, 2020); os Mendonças do Amarelão, Serrote de São Bento, Assentamento Santa Terezinha Assentamento Marajó, Açucena e Cachoeira/Nova Descoberta - nas regiões de Mato Grande, Jardim de Angicos e João Câmara (POTIGUARA-MENDONÇA, 2020); os Caboclos de Assu, em Assú e Paraú (CABOCLOS DE ASSU, 2020) e os Tapuia Paiacu em Apodi (TAPUIA PAIACU, 2020).

O número de pessoas que se autoidentificam indígenas no estado vem aumentando, o que acompanha, de certa forma, um crescimento que se observa também a nível nacional. Mas, por que não é comum ouvirmos falar de índios no RN?

De acordo com Cavignac (2010), a história do estado do RN, escrita por uma elite e fora dos contextos acadêmicos, contribuiu para o apagamento das especificidades étnicas ao longo do tempo: a historiografia tradicional "se esforçou em descrever fatos, escondendo aspectos pouco gloriosos da história, chegando, por exemplo, a declarar a extinção total das populações autóctones ou subestimar o número de escravos no sertão" (CAVIGNAC, 2010, p. 02).

Para a antropóloga, as autoctonias e seus descendentes foram relegados ao segundo plano e englobados em categorias genéricas, historicamente elaboradas. Aponta então três possibilidades, que não se anulam, para o que tenha ocorrido com as populações indígenas no estado, são elas: o extermínio, a fuga, e a miscigenação, geralmente forçada.

Já em relação a movimentos mais recentes de reivindicação da identidade indígena, no estado, Cavignac (2010, p. 11-12) considera que "o extraordinário despertar indígena que encontramos em terras potiguares parece ser resultado de um processo individual de tomada de consciência". E chama a atenção para o fato de que esses processos de reivindicações identitárias são, no Nordeste de forma geral, relativamente novos, "porque esses grupos surgiram como atores políticos só nessas últimas décadas, inseridos em realidades sociais,

econômicas ou políticas movediças e, muitas vezes, extremas, porém análogas a outras do continente sul-americano" (p. 06).

Quando estranhamos a presença de indígenas no Rio Grande do Norte, é importante considerarmos ainda outro aspecto, que são as representações e expectativas que trazemos e usamos como referência ao identificarmos ou reconhecermos alguém como "índio".

Mas como assim índios? Discutindo estereótipos

Desde o tempo da colonização os povos indígenas permearam o imaginário popular de duas formas, sob uma visão romântica, em que são tidos como pessoas livres e com um contato mais próximo com a natureza, e uma hostil, em que são vistos como selvagens, preguiçosos, sinônimos de atraso (DURHAM, 1982; CARNEIRO DA CUNHA, 1994). Ambas as visões são utilizadas e endossadas como justificativa ou reforço para a negação dos direitos constitucionais indígenas: na medida em que grupos não correspondem ao estereótipo "natural", diferindo dos apresentados nos livros didáticos (homens e mulheres nus, utilizando ornamentos de penas, arco e flecha, etc.), ou, na medida em que não entram na lógica do sistema capitalista, por uma "suposta ociosidade característica" que favorece a disseminação de preconceitos. Desse modo, o discurso utilizado como base para a negação de direitos indígenas passa pela negação de sua identidade – "e se não há índios, tampouco há direitos" – ou pela defesa de que não merecem os direitos que lhes são dados (CARNEIRO DA CUNHA, 1994, p. 127).

Diversos autores que tem refletido sobre as questões indígenas chamam a atenção para que o próprio termo "índio", criado pelos "brancos", favorece a persistência dos estereótipos, na medida em que nega uma representação da diversidade de culturas entre os povos indígenas.

Os povos nativos do Brasil não se reconheciam como "índios". Eles são os Bororo, os Tapuia, os Nambiquara, etc. No entanto, passaram a adotar esse termo como forma de sobrevivência (DURHAM, 1982). O Estado assegura os direitos dos que se consideram índios e com isso, esses vários grupos encontraram nessa definição uma unidade de luta:

> Na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria índio nesses dois sentidos, estão no caminho de construir uma nova identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica. Para usar uma expressão consagrada, estão deixando de ser "minoria em si" e transformando-se em "minoria para si", emergindo como ator político coletivo.
>
> Esse caminho parece ser, efetivamente, a única alternativa que se apresenta às populações indígenas. Isso decorre do fato de não haver, na sociedade nacional, outro lugar que possam ocupar sem sofrer um trágico processo de pauperização econômica e cultural, transformando- se, no dizer de Darcy Ribeiro, de índio em indigente. Com

> efeito, sua incorporação direta à economia e à sociedade regional que os envolve só se dá enquanto peão, individualizado, destribalizado, minoria em si e para si sem terras, sem direitos e sem defesa, no degrau mais baixo da escala social. Como índio, ao contrário, possui pelo menos direitos formais e é como índio que pode reivindicar a posse da terra e a assistência do Estado. Além do mais, é como índio que pode, manipulando sua tradição cultural e as imagens e estereótipos correntes na sociedade nacional, construir para si uma identidade social que lhe garanta, pelo menos, o auto-respeito. A legitimidade específica que a categoria índio possui como ocupante original do território constitui o recurso político e jurídico que essas populações podem explorar para tentar obter para si um lugar satisfatório na sociedade brasileira (DURHAM, 1982, p. 47-48).

A história da colonização é constantemente contada, e recontada, inclusive nos livros didáticos, apenas do ponto de vista dos colonizadores e assim, conforme Durham (1982) criamos um imaginário de que há uma "nação" brasileira, oriunda de uma mestiçagem, em que todos compartilham os mesmos costumes. Esse modelo ficcional de Estado (e não nação) foi construído por meio da opressão de povos (colonizadores) sobre outros, contudo, caberia atentar para que não há uma unidade nacional, mas sim uma pluralidade étnica (DURHAM, 1982).

Os discursos de preservação recaem muitas vezes na visão romantizada do indígena, segundo a qual gostaríamos que eles mantivessem seus costumes primeiros, sem impactos causados pelo contato com outros povos. No entanto, os povos indígenas possuem igual direito de, enquanto culturas, manterem-se em construção e em movimento permanente. São os próprios grupos que devem definir, de forma consciente ou inconsciente, o que desejam ou não preservar em seus modos de vida.

Educação para a valorização da diversidade cultural

Diante dessa pluralidade étnica e cultural que vivenciamos, nos cabe menos "preservar" as culturas dos diversos povos do que respeitá-las, e garantir a eles seus direitos. É importante que haja um esforço coletivo de valorização dessa diversidade, e que os diversos povos primem por esse respeito aos outros com os quais compartilhamos o país e o planeta.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DCD), é um documento que foi elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2001, visando estimular, nos diversos povos, posturas e práticas que fomentem o respeito à diversidade. O documento destaca, dentre outras coisas, o pleno exercício dos direitos culturais; a defesa, respeito, valorização, preservação, e divulgação da diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade. Apresenta a diversidade cultural como algo tão relevante para o gênero humano quanto a diversidade biológica para a natureza, e a considera inseparável do respeito à

dignidade humana - tanto quanto o pluralismo cultural de um contexto **democrático**, sendo este uma resposta para a realidade da diversidade.

Antes mesmo de ressaltarmos a importância de um documento como este poder vir a a compor os discursos que influenciam e orientam as ideologias vigentes no planeta, há dois pontos dele em torno dos quais gostaríamos de levantar ponderações.

O primeiro diz respeito à forte ênfase na presença da indústria cultural e da iniciativa privada associadas à ***competitividade***, a qual é assumida como valor social naturalizado, sendo que, ao nosso ver, numa busca por uma convivência com verdadeiro respeito à diversidade cultural do planeta, esse é um valor deveria ser superado. Isso ocorre em especial nos artigos 10 e 11:

> Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial
>
> Ante os desequilíbrios atualmente produzidos no fluxo e no intercâmbio de bens culturais em escala mundial, é necessário reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais destinadas a permitir que todos os países, em particular os países em desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional.
>
> Artigo 11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil
>
> As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil (UNESCO, 2002, p. 04).

Ainda sobre esse trecho do documento, consideramos relevante o incentivo à divulgação cultural e a entrada de produtos indígenas na sociedade como um todo, contudo, pensamos que deve-se ter cuidado quanto a essa entrada via setor privado (ou incentivo de indústrias). Considerando a lógica de produção capitalista, essa associação pode se tornar danosa à dinâmica de vários desses povos. Caso eles se tornem dependentes para circularem suas produções e venham a sofrer exigências de quantitativos por parte de vendedores locais, essas demandas poderão exigir ritmos e formas de produção incompatíveis com seus modos de vida. Há, além disso, o risco da apropriação cultural feita pela indústria. Conforme aponta Silva (2010, p. 41):

> (...) os meios de comunicação têm servido de veiculação para a “indústria cultural”, que tem se apropriado do discurso multiculturalista e reelaborado uma dinâmica de investimento na formação de identidades do público consumidor, direcionando a produção de seus produtos para determinados grupos de consumidores e que, consequentemente expandirão entre a rede de suas relações sociais e assim sucessivamente.

> É interessante que ocorra discussões e reflexões sobre quem e como está conduzindo a inserção da temática "diversidade cultural" e a quem verdadeiramente interessa. Por exemplo: é comum entre os membros dos grupos atuantes do "movimento negro", o uso dos produtos que os identificam como tal: roupas, acessórios, cosméticos e etc, formando-se toda uma rede de consumidores em torno de uma caracterização da categoria étnica, fortalecendo a indústria desses produtos que se apropriam da "indústria cultural".

O outro ponto de ponderação que levantamos em torno da DCD é a questão da menção à "preservação" da diversidade cultural, que pode ser interpretada de diversas formas, inclusive como expectativa de estaticidade cultural, o que não existe em nenhuma cultura. Dessa forma, deve haver um diálogo diligente em relação a esses termos.

Em âmbito nacional, a inclusão dos conhecimentos indígenas (e de culturas afrodescendentes brasileiras) em todo o currículo escolar vem sendo sinalizada na Lei 11.645/2008 que afirma a obrigatoriedade do estudo de "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos" (BRASIL, 2008).

Essa lei é resultado de reformulações na Lei 9.394/1996, que orienta as diretrizes e bases da educação nacional, a qual já sinalizava a importância da diversidade cultural nos currículos de história, mas não garantia sua obrigatoriedade. Em 2003 houve uma modificação e a Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a presença do estudo da cultura africana na disciplina de História, abrindo espaço para que ele fosse inserido em todo o currículo escolar, em especial em História, Literatura e Educação artística, e incluindo, no calendário escolar, o dia da consciência negra - 20 de novembro. Já na Lei 11.645/2008 a obrigação desse estudo é expandido à cultura indígena, abrindo espaço também para que a mesma seja abordada em todo o currículo escolar (SILVA, 2010).

No entanto, não deixando de lado as motivações para a implantação dessa lei, devemos analisar essas mudanças de várias formas. Neste ponto, concordamos com Silva (2010), quando afirma que as leis da educação também não deixam de lado uma lógica de mercado, capitalista. Segundo a autora estamos num momento em que a indústria cultural – conforme também destacamos na leitura da DCD – se apropria dessas culturas como forma de obtenção de lucros.

> Igualmente nesse contexto não é difícil identificar grandes empresas que se apropriam do conhecimento de alguns povos indígenas para exploração de matérias-primas da região amazônica, usadas na fabricação de produtos de beleza, como também veiculam imagens da mesma região para propagar os produtos. Significa que havendo uma valorização da cultura desses povos indígenas nas escolas dos não-índios, resulta em mais lucros para essas empresas. Não devemos ser ingênuos e pensar que a inserção desses valores culturais no currículo escolar é simplesmente uma conquista dos movimentos sociais e dos grupos étnicos aqui citados, pois pode ser muito mais

> do que isso; a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento político e econômico (SILVA, 2010, p. 41).

Silva (2010) aponta na Lei 11.645/2008 alguns problemas: a superficialidade com que é tratada, não apresentando os níveis de ensino mais adequados para a apresentação da temática; a discussão ainda presente da ideia de "resgatamento", que remete à expectativa de estaticidade cultural que discutimos há pouco; a ideia de mestiçagem, presente no termo "formação da sociedade nacional"; e o destaque às áreas de História, Educação artística e Literatura, embora seja sinalizada a relevância dos estudos dos conhecimentos indígenas em todo o currículo. Nesse último ponto, a autora ressalta que "correremos o risco de permanecer com uma abordagem restrita, onde as demais áreas se sentirão desobrigadas a vivenciá-los, ou ainda, por outro lado, os conteúdos serem tratados no âmbito dos temas transversais" (SILVA, 2010, p. 42).

Com tudo isso, concordamos com a autora, quando destaca a formação continuada de professores como forma de, entre outros aspectos relevantes, superar estereótipos:

> (...) superar as desinformações generalizadas por parte desses profissionais sobre a temática indígena (e afro), pois continuam reproduzindo os conhecimentos adquiridos na trajetória da sua formação acadêmica, acarretando visíveis e sérios prejuízos para a formação de cidadãos que deveriam tornar-se conscientes e críticos. (SILVA, 2010, p. 45).

Devemos ressaltar que, além do movimento de inclusão de estudos indígenas no currículo, desde a década de 80 os próprios povos indígenas vêm requisitando o direito a uma educação diferenciada, defendendo um formato de escola e de currículo que os resguarde de processos de aculturação, e que estimule a autoestima das crianças e jovens indígenas em relação ao seu povo. Conquista desse processo de reivindicação, atualmente tem-se, por exemplo, a exigência de que as escolas indígenas sejam bilíngues, visando a manutenção da língua original dos povos a que a escola atende.

Para as escolas de não-índios, como se vê nessa proposta encaminhada ao Congresso Nacional desenvolvida no I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, em 1989, os grupos indígenas também sinalizavam para a importância da inclusão da temática indígena naqueles contextos:

- “A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas suas relações com os povos indígenas” (CIMI, 1992 *apud* FANELLI, 2018, p.43).
- “(...) 8 – Queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeito os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992 *apud* FANELLI, 2018, p.45).

Vemos aqui novamente a ênfase sobre a necessidade de superar visões estereotipadas que levam a preconceitos e limitações da abrangência e diversidade cultural indígena.

De fato, a relevância da educação entrar como aliada nesse processo de conscientização é imensa. Há muitas pessoas que acreditam que não há índios no Brasil e que, se existir, é apenas no Norte do país.

Isso afeta a forma como a sociedade lida com questões que afetam diretamente os direitos dos povos tradicionais, como ocorre de modo particular com a questão da demarcação de terras. Há vários grupos indígenas sendo ameaçados e violados, e embora o processo de demarcação esteja previsto pela Constituição Federal de 1988 – e o governo tivesse um prazo para efetivar essa demarcação – ainda hoje diversos grupos enfrentam problemas[3]. No RN, em particular, não há terras demarcadas!

Outro ponto muito importante na defesa da inclusão de conhecimentos indígenas na Educação é pontuado por Aikenhead e Ogawa (2007) quando apresentam as motivações de docentes da área das Ciências da Natureza para a inserção desses conhecimentos nas aulas de Ciências: **evitar que, na construção de uma sociedade sustentável, decisões governamentais tomem como base somente a Ciência e ignorem os conhecimentos tradicionais**. Entende-se, aqui, que os conhecimentos de natureza mais geral, da Ciência, não conseguem apreender a complexidade do real de determinado ambiente ou ecossistema. Em contrapartida, um aspecto marcante na forma de conhecer indígena é justamente “a dependência do local” ou seja, a vinculação do seu conhecer às vivências que têm do local onde vivem: os conhecimentos aprofundados acerca do rio específico, do relevo, da mata, do ecossistema específico que vivenciam; e esses conhecimentos deveriam necessariamente serem considerados nas decisões sobre a gestão do meio ambiente. Vemos um exemplo claro, que

[3] Esses problemas gerados no processo de demarcação, ou na sua ausência, é evidenciado em alguns relatos apresentados em documentários como *Índio cidadão?*, Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8> Acesso em: 24/02/2019.

ilustra essa motivação, no caso da construção da usina de Belo Monte, no Rio Xingu. Uma variedade de animais e plantas estão sendo prejudicados. A construção da usina significou um problema na distribuição de água e produção de alimentos. Por causa da estiagem de água para o desvio à hidrelétrica, segundo os estudos publicados/divulgados pelos Juruna, as plantas que estão às margens do rio Xingu caíam no seco, e os peixes, a traíra principalmente, não se alimentam, ficando secos e doentes, inapropriados para o consumo (PEZZUTI *et al.*, 2018).

Considerando as motivações que levantamos para a inclusão dos conhecimentos indígenas no ensino, cabe refletir: como trazer esses conhecimentos para sala de aula de forma a evitar julgamentos e preconcepções por parte tanto dos professores quanto dos alunos? Concordamos com Jafelice (2012), quando destaca a insuficiência de uma formação pautada somente em conhecimentos astronômicos, e a relevância de uma educação antropológica – e em áreas relacionadas, como história, linguística, psicologia, etc. – para nós, professores que busquemos desenvolver o ensino da Astronomia fazendo numa perspectiva consoante com a da Astronomia Cultural. Aqui também defendemos uma formação adequada para trabalhar com conhecimentos indígenas na educação, não o simplificando, ou subordinando-o a um conhecimento científico "verdadeiro".

Nesse sentido, será necessário buscarmos uma superação - ou pelo menos, para começar, a problematização - de **visões etnocêntricas,** principalmente no que se refere à forma usual de se lidar com os conhecimentos científicos: "nas sociedades de tradição científica ainda se encontra um sistema valorativo mediante o qual a forma de construir conhecimentos, reconhecida como válida por nosso sistema cultural, é vista por muitos como epistemologicamente superior" (LIMA et al, 2014, p. 93).

Daí a defesa, com a qual concordamos, de que o ponto central da proposta de inclusão de conhecimentos tradicionais – os conhecimentos indígenas, entre eles - na Educação está na defesa da valorização da **diversidade epistemológica** – das relações que essas culturas estabelecem com as pessoas, o céu, a terra, etc. (JAFELICE, 2015).

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen. S.; OGAWA, Masakata. Indigenous knowledge and science revisited. **Cultural Studies of Science Education**, v. 2, p. 539–620, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29/03/2018.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 09/12/2017.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 09/12/2017.

CABOCLOS DE ASSU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: ’índios’ e ’negros’ no Rio Grande do Norte. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 4, n. 08, 30 jun. 2010.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena. **Estudos avançados**, v. 8, n. 20, p. 121-136, 1994.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O lugar do índio. **Novos estudos**, n. 4, p. 45-49, Novembro 1982.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08:** história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FAUSTO, Carlos. Sangue de Lua: reflexões sobre espíritos e eclipses. **Journal de la société des américanistes**, v. 1, n. 98, p. 63-80, 2012.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências:** introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução de Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Mendonça do Amarelão:** origem, migrações, aspecos de sua cultura e identidade étnica (Coleção Matiapoa). João Pessoa: Ideia, v. 1, 2017.

Índio Cidadão?. Direção: Rodrigo Siqueira Arajeju. Distrito Federal, 2014, DVD (52 min).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:< https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf> Acesso em: 25/02/2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: < https://www.socioambiental.org/pt-br> Acesso em: 25/02/2019.

JAFELICE, Luiz Carlos (Coord.). Encontro de pesquisa A - Astronomia cultural. IN: Leite, Cristina; Bretones, Paulo Sergio (Org). Simpósio Nacional de Educação em Astronomia, II, São Paulo: 2012. **Anais...** São Paulo: IFUSP, 2012. Disponível em: <https://www.sab-astro.org.br/wp-content/uploads/2017/03/SNEA2012_EP_A_Astronomia-Cultural.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

JAFELICE, Luiz Carlos. Abordagem Antropológica: educação ambiental e astronômica desde uma perspectiva intercultural. In: JAFELICE, Luiz Carlos. **Astronomia, educação e cultura:** abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino. Natal; Rio Grande do Norte: EDUFRN – Editora da UFRN, 2010. Cap. 4, p. 213-299.

JAFELICE, Luiz Carlos. Astronomia cultural nos ensinos fundamental e médio. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, n. 19, p. 57-92, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas I:** O cru e o cozido. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2004.

LIMA, Flávia Pedroza et al. Relações céu-terra entre os indígenas no Brasil: distintos céus, diferentes olhares. In: MATSUURA, Oscar T. (Org.). **História da Astronomia no Brasil**. Recife; Rio de Janeiro: CEPE, SECTEC; MAST/MCTI, v. I, 2014. Cap. 3, p. 88-130.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21-47, Oct. 1996.

PEZZUTI, Juarez et al. **Xingu, o rio que pulsa em nós:** monitoramento independente para registro de impactos da UHE Belo Monte no território e no modo de vida do povo Juruna (Yudjá) da Volta Grande do Xingu. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2018.

POTIGUARA CATU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

POTIGUARA SAGI/TRABANDA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

POTIGUARA-MENDONÇA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisas**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-45, maio/agosto 2010.

TAPUIA. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

TAPUIA PAIACU. Povos Indígenas do RN, 2020. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/caboclos.html> . Acesso em: 12/12/2020.

UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural. **UNESCO**, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 09/12/2017.

3. O PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO: EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

Para iniciarmos nosso estudo sobre as relações dos povos indígenas com o céu, buscaremos conhecer um pouco sobre sua relação com os seres da natureza de uma forma geral.

Em nossa cultura, aprendemos e nos acostumamos a pensar que nós, seres humanos, somos seres da natureza, animais, mas nos diferenciamos dos demais seres pela nossa linguagem e cultura. Esta, ou ainda, qualquer tipo de subjetividade, seria algo exclusivo nosso, dos seres humanos, havendo assim uma descontinuidade entre "Nós" e "Os Outros" seres e fenômenos da natureza. Aprendemos que a natureza, associada ao mundo material, seria uma entidade estável, única para todos, enquanto a cultura, é algo construído e múltiplo.

Estudos da Antropologia têm concluído, contudo, que há outras formas de pensamento e de relações com a natureza. A própria compreensão do que seja natureza e cultura, para diversos povos – e em particular, para muitas etnias indígenas, passam por uma ideia bem diferente da nossa.

Consideremos o texto a seguir, do escritor indígena Daniel Munduruku:

> Num tempo muito antigo, os Bororo viram um macaco acendendo o fogo e aprenderam a acendê-lo também. Naquela época, o macaco era muito parecido com os homens: não tinha pelo, comia milho e dormia na rede (MUNDURUKU, 2008, p. 40).

Ele ilustra algo muito comum na mitologia dos povos indígenas: encontra-se recheada de seres que possuem uma mistura de atributos humanos e não humanos, pressupondo um estado inicial de origem indiferenciável, no qual animais, humanos e outras subjetividades compartilhavam de um contexto comunicativo comum, semelhante ao dos seres humanos atuais (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

De fato, tão marcante é essa característica que, indagado certa vez sobre o que seria o mito – questão cuja dificuldade ressaltou -, o antropólogo e filósofo Lévi-Strauss (1908-2009) concluiu sua reflexão com a seguinte síntese: "Se você perguntasse a um índio americano, é muito provável que ele respondesse: é uma história do tempo em que os homens e os animais ainda não se distinguiam" (LÉVI-STRAUSS e ERIBON apud VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 229).

Para além do contexto do mito, a ocorrência de um tipo de relação social com não humanos – plantas e animais, por exemplo, muito presente em grupos indígenas da América

(ameríndios), e em especial da América do Sul, é algo que gerou e vem gerando muitas leituras e discussões por parte dos antropólogos. No passado, esse tipo de relação foi tratado como fruto de um pensamento "imaturo", porém o amadurecimento da própria Antropologia tem levado a uma visão mais complexa e menos etnocêntrica sobre os pensamentos que fundam esse tipo de relação, nos diversos grupos que o apresentam.

Dois conceitos muito importantes trazidos pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro para interpretar esse tipo de ocorrência são os de **multiculturalismo** e **multinaturalismo**. A compreensão que desenvolvemos em nossa sociedade, de que a natureza é um plano de fundo estável, única, do qual emergimos, enquanto existem várias culturas, ou seja, várias formas de interpretar e representar essa natureza, seria o que ele identifica como um multiculturalismo. Nessa visão, conforme ressaltamos anteriormente, assemelhamo-nos aos animais pela nossa condição animal, a animalidade, mas diferenciamo-nos deles pela humanidade, inerente apenas aos seres humanos (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

Os povos ameríndios, ao contrário, parecem supor uma unicidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura, entendida como subjetividade, ou alma[4], seria algo universal, um plano de fundo comum a todas as coisas e seres (os "outros", não humanos, também a possuem!), enquanto a natureza - os corpos em que essa subjetividade imanente se manifesta - , é variável, múltipla. Essa forma de ver o mundo seria, assim, um multinaturalismo (VIVEIROS DE CASTRO, 2004). Nessa visão, o que nos diferencia dos outros seres não seria a humanidade, ou a alma, mas os diferentes corpos que eles e nós possuímos.

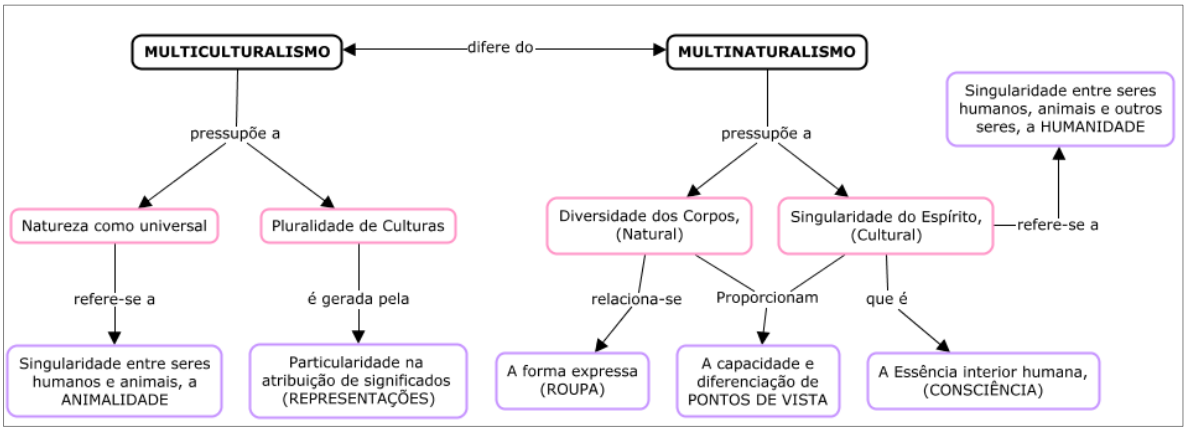
Viveiros de Castro (1996; 2004; 2018) e Lima (1996; 1999), propõem ainda que, além de multinaturalistas, vários grupos ameríndios são perspectivistas, ou seja, em suas relações com outros seres da natureza, supõem que estes são capazes de assumirem pontos de vista, os quais se relacionam com seus corpos. Por corpos deve-se ter em mente não uma fisiologia, mas "afetos, afecções ou capacidades que singularizam cada espécie de corpo: o que ele come, como se move, como se comunica, onde vive, se é gregário ou solitário" (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 128).

Nas palavras de Viveiros de Castro:

[4] A noção que utilizamos no texto "remete ao pensamento reflexivo e à consciência de si como aquela de um eu humano, dotado, enquanto tal, de relações sociais, condutas culturais e capacidade para distinguir humano e animal" (LIMA, 1996, p. 28).

> (...) numerosos povos do Novo Mundo compartilham uma concepção segundo a qual o mundo é composto por uma multiplicidade de pontos de vista: todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade, que apreendem os demais existentes segundo suas próprias e respectivas características ou potências. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 42).

Essa teoria antropológica acerca do pensamento ameríndio é conhecida como perspectivismo. Antes de prosseguirmos com algumas particularidades sobre ela, vejamos, no quadro a seguir, uma sistematização das ideias desenvolvidas até aqui, sobre multiculturalismo e multinaturalismo:



Do ponto de vista empírico, a teoria do perspectivismo foi desenvolvida inicialmente a partir dos estudos de Lima junto aos Juruna, um pequeno grupo de índios tupi, canoeiros, caçadores e agricultores, que habitavam no passado as ilhas do baixo e médio Xingu, e por volta da década de 90 ocupavam uma única aldeia no alto curso do rio (LIMA, 1996). Dados obtidos com outros grupos indígenas também contribuíram para os autores sustentarem e refinarem a teoria do perspectivismo.

O relato a seguir, de Lima, explicita o quão diferente parece ser a visão de mundo perspectivista, em relação à nossa:

> Em meu trabalho de campo, uma das primeiras coisas a chamar-me a atenção foi a marca indelével, mas muito misteriosa, da noção de ponto de vista. Certas frases, ditas para mim em português, como “isso é bonito para mim”, “bicho virou onça para ele”, “apareceu caça para nós quando estávamos fazendo a canoa”, pareciam remeter exclusivamente à estrutura gramatical de uma língua que eu não dominava, mas que transparecia no português dos Juruna. Depois que comecei a arranhar algumas frases, as construções que ensejavam tais traduções nunca deixaram de soar estranhas; dentre as práticas juruna mais difíceis de assimilar eu as destacaria, em primeiro lugar e sem hesitação. Amãna ube wï — não é fácil dizer isso sem se desconcertar, desagradavelmente ou não. Sentia-me dizendo “choveu para mim”, e não “choveu onde eu estava”. Essa maneira de relacionar à pessoa até mesmo os acontecimentos mais independentes e alheios à nossa presença deixa sua marca na cosmologia juruna, mas nem presumo que todas as categorias gramaticais tenham o mesmo papel em uma cultura, nem acredito que exista a mais remota

> possibilidade de algum de nós se colocar na pele de um Juruna para captar o sentido que assumiria a vida humana em uma situação em que, para nós, de repente, se tornaria aceitável, ou mesmo perfeitamente justo, dizer: Chove para mim (LIMA, 1996, p. 30).
>
> (...) O princípio ego-sócio ou etnocentrado por meio do qual os Juruna organizam sua experiência é o correlato de um princípio à primeira vista semelhante ao relativismo, tal como o concebe nosso senso comum (antropológico ou mais amplo). Assim, para si mesmos, os porcos tocam flautas, que para os humanos são simplesmente os cocos (esvaziados do miolo, comida desse animal) que os porcos fuçam, provocando a emissão de um som que lembra o apito para uma audição humana, mas cuja musicalidade, na audição dos porcos, é tão rica como aquela das flautas (LIMA, 1996, p. 31).
>
> (...) O ponto de vista implica uma certa concepção, segundo a qual só existe mundo para alguém. Mais precisamente, seja um ser ou um acontecimento (...), o que existe, existe para alguém. Não há realidade independentemente de um sujeito (LIMA, 1996, p. 31).

A ideia de ponto de vista, portanto, parece indicar não apenas que outros seres, além dos humanos, podem assumir centros de intencionalidade, mas admite ainda certa fluidez no trato com os fatos que se vê e vivencia, lidando-se com a realidade como algo subjetivo. Esta subjetividade no trato da realidade estaria por trás, por exemplo, da frase "choveu para mim" que a autora explicita na fala dos Jurunas – no ponto de vista de outra subjetividade, poderia não estar chovendo, e sim ocorrendo outro fenômeno que visto de um ponto de vista "outro" determinaria uma ação distinta de "chover".

Trata-se de um Relativismo? Para Viveiros de Castro, não. O relativismo supõe interpretações diversas (de grupos humanos) para um mesmo evento. No perspectivismo ocorrem mais de um evento! (LIMA, 1996, p. 35). Como vimos anteriormente, no multinaturalismo há uma multiplicidade da Natureza, e uma unicidade da cultura. Isto implica dizer que quando os Juruna observam um fenômeno, eles o apreendem segundo seu ponto de vista, outra subjetividade veria um fenômeno "outro", isto é, há mais de um fenômeno ocorrendo!

Lima, em seus estudos, concentrou-se particularmente nas relações estabelecidas pelos Juruna com os porcos do mato. De acordo com a autora, a caça aos porcos é um tema que chama muito a atenção dos Juruna (LIMA, 1996). Os porcos para aquele grupo possuem um simbolismo a mais quando comparados a outros animais, de forma que, detêm um papel importante nesse contexto perspectivo (LIMA, 1996). Os porcos, no pensamento Juruna, possuem ponto de vista![5]

---

[5] Destacamos anteriormente que potencialmente todos os seres podem ter ponto de vista. Usualmente, não são todos os seres que fazem parte das relações perspectivas, geralmente é um que já possui sentido simbólico e prático para a comunidade, "mais frequentemente sobre espécies como os grandes predadores e carniceiros, tais como o

Na cosmologia Juruna os porcos se vêem como parte da humanidade, para si mesmos; vivem em comunidades organizadas em famílias, chefiados por um xamã, "habitam aldeias subterrâneas e são produtores de cauim, o qual, na perspectiva humana, nada mais é que uma argila finíssima" (LIMA, 1996, p. 22). E, conforme apontamos anteriormente, a exemplo desse contexto perspectivo, quando os porcos em seu próprio ponto de vista estão tocando flauta, os Juruna vêem outro fenômeno, os porcos fuçando cocos (LIMA, 1996).

Os porcos se veem como humanos e aos Juruna como espíritos.[6] Durante a caçada, ação de suma relevância para o povo Juruna, conforme já destacado, ocorrem dois acontecimentos, um para esse povo, e outro para os porcos, respectivamente a caça e a guerra, em que cada um tentará impor seu ponto de vista sobre o outro, se os primeiros obtiverem sucesso, então os humanos caçaram porcos, caso contrário a alma humana é capturada e vai viver com os porcos, que na perspectiva Juruna, os porcos atacaram e mataram o caçador.

Para os Juruna	Humanos caçam porcos
Para os porcos	Humanos são atacados por inimigos

De acordo com Lima (1996) a caçada se situa no campo de ação do xamã. Segundo a autora, "quem estiver com desejo de comer dessa caça pode, diz-se, pedir ao xamã para atrair porcos" (p. 22). Viveiros de Castro (1996; 2004; 2018) e Lima (1996; 1999), destacam que, para o perspectivismo, há uma essência interior comum entre os seres, mas que nos é oculta pela roupa animal, o corpo. Só quem consegue acessar essa essência interior são os seres da mesma espécie. O acesso à essência de outras espécies, sem perder suas próprias afecções, só é possível aos xamãs (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2004; LIMA 1999).

O xamanismo, segundo Viveiros de Castro (2018, p. 48), "pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais

jaguar, a sucuri, os urubus ou a harpia, bem como sobre as presas típicas dos humanos, como o pecari, os macacos, os peixes, os veados ou o tapir" (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 228). Mas, conforme discute Viveiros de Castro em Metafísicas Canibais (VIVEIROS DE CASTRO, 2018), pode ocorrer de até mesmo um artefato poder assumir ponto de vista.

[6] Os humanos são os únicos capazes de perspectivar a si mesmos, por exemplo, os Juruna sabem como os porcos os veem como igual, no entanto, os porcos não sabem que os Juruna os enxergam como porcos (LIMA, 1999).

entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades estrangeiras". Além disso, cabe ao xamã administrar as relações entre essas subjetividades e os humanos.

Uma observação interessante que nos ajuda a refletir sobre as diferenças nas formas de pensar e modos de conhecer nosso e dos ameríndios é colocada por Viveiros de Castro (2018), ao discutir o xamanismo como um ideal de conhecimento para os indígenas. Em nossa epistemologia, supomos que é necessário "dessubjetivar" o que queremos conhecer, separar do objeto de conhecimento aquilo que seria intrínseco dele, daquilo que seriam projeções humanas, do "sujeito cognoscente" sobre ele (id., p. 50). No xamanismo, diferentemente, ou quase em oposição, a pretensão é de conseguir personificar o objeto, assumir o ponto de vista dele, para conhecê-lo. Algo que não se preste a esse processo de subjetivação é insignificante, resiste ao conhecimento preciso: "um objeto é um sujeito incompletamente interpretado" (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 52).

Um primeiro ponto a destacarmos, a partir de nosso estudo sobre a teoria perspectivista, é a ideia de que, conforme estudos antropológicos, há outras epistemologias, diferentes e tão complexas quanto a nossa! Devemos notar que a relação que alguns povos indígenas mantêm com a natureza está longe de ser simples, tampouco primitiva ou "imatura", e sim que se trata de um outro modo de compreender aquilo que nós, adeptos do multiculturalismo, chamamos de natureza. Assim, a primeira contribuição que esperamos que esse estudo forneça aos professores nesse curso, refletir sobre essas possibilidades de relações e as complexidades que as envolvem.

Outro ponto é, percebendo essa complexidade que envolve os conhecimentos indígenas, notar que para trabalharmos em sala de aula as relações que esses povos estabelecem com a natureza (e com o céu, em particular), pode ser prejudicial se for feito dissociado de sua matriz epistemológica original e apenas buscando adequá-los à nossa. Consideramos importante o aprofundamento dos estudos das relações estabelecidas dos povos indígenas com a natureza, de suas epistemologias, e, dessa forma, percebermos e apresentarmos a nossos alunos, quão ricos são esses conhecimentos "outros".

REFERÊNCIAS

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21-47, Oct. 1996.

_____. Para uma teoria etnográfica da distinção natureza e cultura na cosmologia Juruna. **RBCS**, v. 14, n. 40, p. 43-52, jun. 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas do universo**. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Global, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, Oct 1996.

_____. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, v. 14, n. 18, p. 225-254, Set. 2004.

_____. **Metafísicas canibais:** Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

4. RELAÇÕES CÉU E TERRA PELOS INDÍGENAS GUARANI

De acordo com o ISA, autodenominados de Avá, os povos Guarani[7] são alguns dos povos indígenas em maior presença territorial no continente sul-americano e tem como uma das principais características a alta mobilidade (EMGC, 2016). Falantes do Tupi-Guarani, estes povos são hoje em torno de 284.800 pessoas, distribuídas em aproximadamente 1.416 comunidades, aldeias, bairros urbanos e núcleos familiares vivendo em algumas regiões do Brasil – nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Pará – Argentina, Paraguai e Bolívia (ISA; EMGC, 2016).

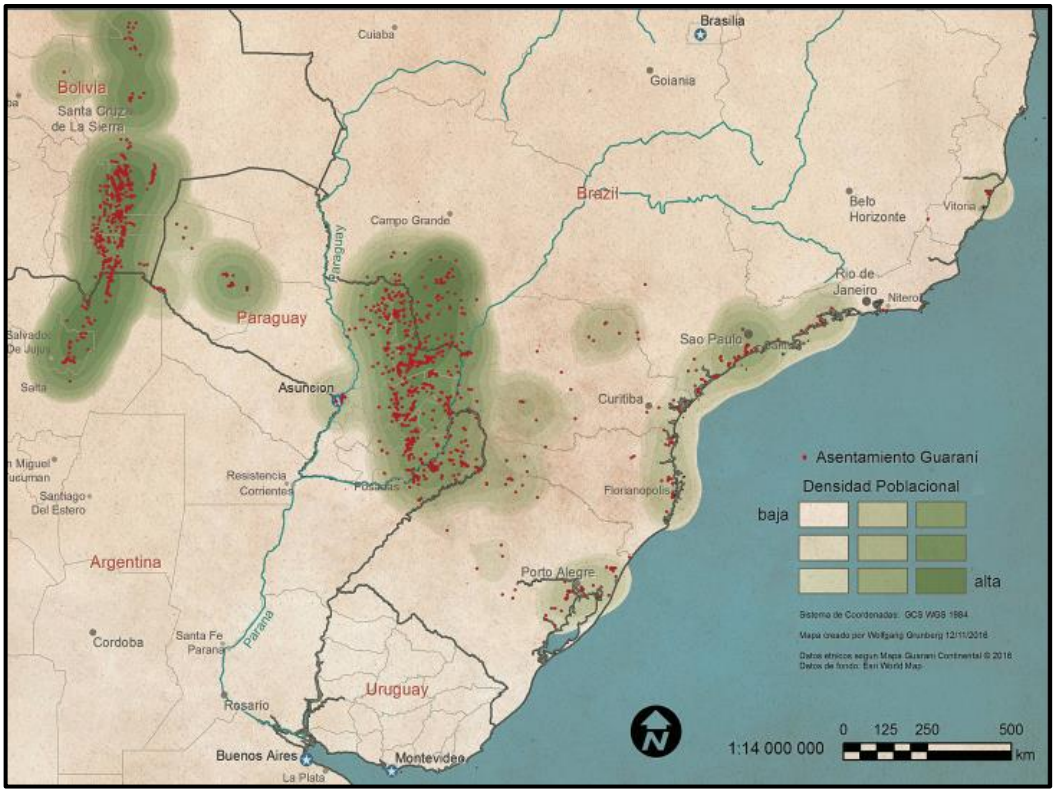


Figura 1: Povos Guarani distribuídos no continente americano
Fonte: (EMGC, 2016)

De acordo com a Equipe Mapa Guarani Continental (2016), embora habitem quatro países distintos, os povos Guarani são unidos pela língua, história, cosmovisão e cultura. Assemelham-se nos pontos fundamentais de suas culturas e organizações sociopolíticas, no entanto, diferenciam-se, para si próprios, pela forma como falam a língua, que praticam a

[7] "Os Guarani na atualidade: **Mbyá** (Argentina, Brasil e Paraguai); **Avá-Guaraní** (Paraguai), conhecidos também como Ñandeva, Guaraní ou Chiripá (Brasil e Argentina); **Paĩ-Tavyterã** (Paraguai), conhecidos como Kaiowá (Brasil) **Ava-Guaraní y Isoseño** (Bolívia e Argentina), conhecidos como Guarani Ocidental (Paraguai), e também como Chiriguanos ou Chahuancos (Argentina) **Gwarayú** (Bolívia); **Sirionó**, **Mbía** ou **Yuki** (Bolívia); **Guarasug'we** (Bolívia), Tapieté ou Guaraní-Ñandeva (Bolívia, Argentina e Paraguai); **Aché** (Paraguai*)"* (EMGC, 2016, p. 10).

religião e como utilizam a tecnologia na relação com o meio ambiente. No Brasil, atualmente, vivem três grupos Guarani, os Mbyá, os Pãi-Tavyterã, conhecidos como Kaiowá e os Avá Guarani, chamados de Ñandeva (ISA).

O cotidiano dos povos guarani é profundamente marcado por sua ligação mitológica com o divino; sua busca espiritual e coletiva é guiada pelos mitos. Estes influenciam na formação do tekoa – lugares onde são desenvolvidos o modo de ser e viver Guarani (*tekó*) – na organização social e até mesmo nos seus nomes!

A cosmovisão guarani possui um número reduzido de mitos, no entanto essas poucas narrativas são cheias de significado e profundidade (CLASTRES, 1990).. Três são os mitos guarani, o *mito de criação do mundo por Nhanderu*, *as aventuras dos gêmeos* e *o mito de origem do fogo*[8] (CLASTRES, 1990). Esses mitos possuem divindades, homens, animais e outros seres dialogando, trocando experiência e participando ativamente de um tempo de criação[9]. Embora conscientes de que se trata de um tempo diferente (mitológico), organizamos, com exceção do mito de origem do fogo, numa linha do tempo mitológica:

Figura 2: Linha do tempo mitológica Guarani

Nesta linha do tempo abriremos destaques de pontos da cosmovisão guarani como a importância da palavra, da coletividade, da conduta guarani e o papel dos astros, das divindades, Sol (Kuaray) e Lua (Jaxy) no corpo mitológico.

O DESABROCHAR DE NHANDERU E A CRIAÇÃO DO MUNDO, DOS HOMENS E DAS DIVINDADES

Aparecimento de Ñamandu: os divinos

Nosso pai, o último, nosso pai, o primeiro,
fez com que seu próprio corpo surgisse

[8] Neste trabalho apresentamos um pouco dos dois primeiros mitos. Embora sejamos conscientes de sua importância para os povos guarani, não nos detivemos ao mito da origem do fogo devido ao recorte da pesquisa.
[9] De acordo com Lévi-Strauss (1988 apud VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 229) se perguntarmos a um indígena americano o que é um mito "é muito provável que ele respondesse: é uma história do tempo em que os homens e os animais ainda não se distinguiam".

da noite originária.

A divina planta dos pés,
o pequeno traseiro redondo:
no coração da noite originária
ele os desdobra, desdobrando-se.

Divino espelho do saber das coisas,
compreensão divina de toda coisa,
divinas palmas das mãos,
palmas divinas de ramagens floridas:
ele os desdobra, desdobrando a si mesmo, Ñamandu,
no coração da noite originária.

No cimo da cabeça divina
as flores, as plumas que a coroam,
são gotas de orvalho.
Entre as flores, entre as plumas da coroa divina,
o pássaro originário, Maino, o colibri,
esvoaça, adeja.

Nosso pai primeiro,
seu corpo divino, ele o desdobra
em seu próprio desdobramento,
no coração do vento originário.
A futura morada terrena,
ele não a sabe ainda por si mesmo;
a futura estada celeste, a terra futura,
elas que foram desde a origem,
ele não as sabe ainda por si mesmo:
Maino faz então com que sua boca seja fresca,
Maino, alimentador divino de Ñamandu.

Nosso pai primeiro, Ñamandu,
ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,

sua futura morada celeste:
a noite, então, ele não a vê,
e todavia o sol não existe.
Pois é em seu coração luminoso que ele se desdobra,
em seu próprio desdobramento;
do divino saber das coisas,
Ñamandu faz um sol.

Ñamandu, pai verdadeiro primeiro,
habita o coração do vento originário;
e, aí onde ela repousa,
Urukure'a, a coruja, faz com que existam as trevas:
ela faz com que já se pressinta o espaço tenebroso.

Ñamandu, pai verdadeiro primeiro,
ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,
em seu próprio desdobramento,
sua futura morada celeste;
ele ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,
a terra primeira:
ele habita o coração do vento originário.

O vento originário no coração do qual nosso pai
de novo se deixa unir cada vez que volta
o tempo originário,
cada vez que volta o tempo originário.
Terminado o tempo originário, quando a árvore *tajy* está florida,
então o vento se converte em tempo novo:
ei-los aqui já os ventos novos, o tempo novo,
o tempo novo de coisas não-mortais.

De acordo com os mitos guarani, Nhanderu, deus primeiro e criador de vários seres, nasceu do seu próprio saber, de um conhecimento divino e primeiro; a sua própria consciência de si o fez desabrochar como uma flor. Pierre Clastres (1990, p. 21), na análise que faz dos mitos destaca: "Ele aparece e dilata-se, desdobra-se como uma flor que se abre à luz do sol. Mas Ñamandu é para si mesmo seu próprio sol, é ao mesmo tempo o sol e a flor".

Nhanderu é uma divindade guarani que projeta, a consciência do que quer fazer vem sempre antes da própria criação. As criações são inicialmente colocadas no plano da possibilidade, são os *projetos de Nhanderu* e são realizadas no seu próprio desabrochar, no crescimento de seu conhecimento, do seu próprio saber das coisas. "O deus se desdobra. Ele é o começo e o fim, seu saber sobre as coisas precede as próprias coisas, elas são inscritas no saber que ele tem" (CLASTRES, 1990, p. 27).

Nos mitos guarani, Nhanderu não é a única divindade capaz de criar; várias outras, durante as narrativas, são responsáveis por materializações de seres, objetos e ensinamentos de costumes. No entanto, Nhanderu é o primeiro deus que surge, o que é capaz de criar a si próprio, o único que nos pareceu, com as leituras dos mitos e cantos guarani, que realizava as projeções antes das criações, que o conhecimento "precede" e o responsável por criar o "humano" e das demais divindades[10]. Conforme Clastres (1990, p. 31), "Ñamandu não quer ficar só, a religião dos guarani não é monoteísta. Ela desdobra-se em um panteão: Coração Grande, Karai, Jakaira, Tupã e seus homólogos femininos que podem ser ditos no singular ou no plural".

> Se Ñamandu, o deus principal, surge em primeiro lugar na ordem genealógica do mundo, como é normal, as outras figuras da divindade só aparecem, em contrapartida, depois dos humanos, não como realidade, pois a terra ainda não existe, mas como possibilidade à qual só falta a realidade. São então sucessivamente estabelecidas a Palavra, como essência do humano; a sociedade dos eleitos, como lugar de desdobramento dessa Palavra; o canto sagrado, como presença da Palavra; enfim, os deuses e deusas, pais e mães verdadeiros da Palavra-habitante, *Ñe'e* Parcela da *ayvu*, esse termo significa palavra. Mas também, em nossa linguagem, alma, espírito. *Ñe'e* é o que constitui um humano como pessoa, o que, saído dos deuses, vem habitar o corpo destinado a ser sua moradia. No termo do encadeamento genealógico encontramos: o indivíduo, determinado enquanto tal por *Ñe'e* princípio de individualização que fixa ao mesmo tempo a pertença da pessoa à comunidade dos que são reunidos pela *ayvu* (CLASTRES, 1990, p. 31).

Podemos notar na fala de Clastres (1990), que Nhanderu possui uma de sequência de criação com base na palavra, e está como fundamento do humano, coloca mitologicamente os

[10] Em algumas narrativas, como a presente em Poranduba, Tupã é o responsável por criar o humano.

guarani num patamar do divino, que é a sua essência de criação. Os deuses são criados para ser "pais e mães" dessas palavras-almas e a "sociedade dos eleitos" onde ela será desdobrada[11].

Fundamento da Palavra: Os humanos

I

Ñamandu, pai verdadeiro primeiro,
de sua divindade que é uma,
de seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
faz com que a chama, faz com que a bruma
se engendrem.

II

Ele ergueu-se:
de seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
o fundamento da Palavra, ele o sabe por si mesmo.
De seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
o fundamento da Palavra,
ele o desdobra desdobrando-se,
ele faz disso sua própria divindade, nosso pai.
A terra ainda não existe, reina a noite originária,
não há saber das coisas:
o fundamento da Palavra futura, ele o desdobra então,
ele faz disso sua própria divindade,
Ñamandu, pai verdadeiro primeiro.

III

Conhecido o fundamento da Palavra futura.
em seu divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
ele sabe então por si mesmo

[11] Discutir que a criação é centrada no humano, o ser humano que também se estabelece como centro da criação.

a fonte do que está destinado a reunir.
A terra não existe ainda,
reina a noite originária,
não há saber das coisas:
do saber que desdobra as coisas,
ele sabe então por si mesmo
a fonte do que está destinado a reunir.

IV

Desdobrando o fundamento da Palavra futura,
conhecido Um, o que reúne,
do divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
ele faz brotar, única,
a fonte do canto sagrado.
A terra não existe ainda,
reina a noite originária,
não há saber das coisas:
ele faz brotar, única,
a fonte do canto sagrado.

V

Desdobrando o fundamento da Palavra futura,
conhecido Um, o que reúne,
aberta Uma, a fonte do canto sagrado,
então, com força, seu olhar procura
quem será encarregado do fundamento da Palavra,
do Um que reúne,
de redizer o canto sagrado.
Com força, seu olhar procura:
do divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
ele fez com que surgisse o divino companheiro futuro.

VI

Com força, seu olhar procura:
do divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
fez com que surgisse Ñamandu Grande Coração,
que ao mesmo tempo se ergue o espelho
do saber das coisas.
A terra ainda não existe,
reina a noite originária:
ele fez com que surgisse então Ñamandu Grande Coração.
Pai verdadeiro das numerosas crianças que estão por vir:
a isso ele destina Ñamandu Grande Coração.

VII

Prosseguindo,
do divino saber das coisas,
saber que desdobra as coisas,
quanto a Karai, futuro pai verdadeiro,
e Jakaira, futuro pai verdadeiro,
e Tupã, futuro pai verdadeiro,
ele faz com que se saibam divinos.
Pais verdadeiros de seus numerosos filhos que estão por vir,
verdadeiros pais da Palavra que habitará
os numerosos filhos que estão por vir:
ele faz com que se saibam divinos.

VIII

Prosseguindo,
Ñamandu, pai verdadeiro,
a fim de que tome lugar
em face de seu coração,
faz com que se saiba divina
a *futura* mãe dos Ñamandu.
Karai, pai verdadeiro,
a fim de que tome lugar
em face de seu coração,

faz com que se saiba divina
a futura mãe dos Karai.
Jakaira, pai verdadeiro, do mesmo modo,
a fim de que tome lugar
em face de seu coração,
faz com que se saiba divina
a futura mãe dos Tupã.

IX

Encarregados do divino saber das coisas,
do pai primeiro;
encarregados do fundamento da Palavra futura,
encarregados da fonte daquilo que reúne;
encarregados de dizer o canto sagrado;
unidos à fonte
do saber que desdobra as coisas:
são assim
aqueles que igualmente chamamos
eminentes pais verdadeiros da Palavra habitante,
eminentes mães verdadeiras da Palavra habitante.

A palavra que é fundamento do humano foi pensada antes mesmo da criação da terra e das demais divindades, "pais e mães das almas" – como são chamados pelos povos guarani por essas divindades serem responsáveis por enviar as almas a terra. A palavra é elemento de criação, ela é criadora! Para os povos guarani ela é sua essência!

> Que a Palavra, como signo e substância do humano, seja de saída situada no coração da divindade do deus, determine por si mesma a natureza e a história do humano. Os homens definem-se como tais somente na relação que, através da mediação da Palavra, mantêm com os deuses. *Ayvu* é a substância ao mesmo tempo do divino e do humano. Os homens só podem, por conseguinte, existir segundo sua própria substância, conformando-se incessantemente à relação original que os liga aos deuses (CLASTRES, 1990, p. 27).

Essa ligação originária dos humanos com os deuses é uma força motriz para que esses povos busquem ainda hoje se reconectar com o divino que já foi mais próximo deles durante a criação e que se afastaram no episódio do dilúvio que descreveremos em *A avaliação da conduta humana: a segunda experiência de Nhanderu* (CLASTRES, 1990). Mas, antes conheceremos os mitos que envolvem a criação do mundo por Nhanderu:

O mundo de caule de milho: o primeiro experimento de Nhanderu

O primeiro mundo não era perfeito, possuía sua base feita de caule de milho, os guarani falam que esse mundo foi um experimento de Nhanderu e que após o terremoto ele foi destruído ou se desdobrou, refazendo-se com novas bases, agora de pedra. Após o terremoto não ficou ninguém no mundo, todos conseguiram alcançar a Terra sem mal (*yvy maraey*), o lugar perfeito, a morada de Nhanderu, Nhanderu Retã com seus corpos e suas almas. Nhanderu envia então, dois casais para a nova terra (LADEIRA, 2007).

Na mitologia guarani, Nhanderu possui um brilho no peito, um sol, Kuaray, e quando ele decide retornar à sua morada em Nhanderu Retã deixa a terra em meio as "trevas", no entanto, envia Kuaray até ela (LADEIRA, 2007).

Kuaray vai a terra ou as aventuras dos gêmeos

Kuaray desce à terra como filho de Nhanderu. O mito fala que ele é gerado e em algumas versões do mito a mãe de Kuaray engravida também de uma coruja, quando já está grávida de Nhanderu e esse seria o motivo do retorno dele, essa segunda gravidez seria a responsável por gerar Jaxy, o Lua.

Quando Nhanderu retorna deixa as instruções para que mãe de Kuary possa encontrá-lo, mas ela se perde então o Kuaray irá guiá-la de dentro da barriga, para encontrar o caminho de Nhanderu.

Durante a caminhada Kuaray pede à sua mãe para colher uma flor, em algumas versões do mito ela é picada por um marimbondo, e os machucados fazem com que ela o repreenda e passe a pedir conselhos ao outro filho, também na barriga, o Lua. Mas a direção que ele mostra à mãe é a do covil das onças, as quais a devoram deixando apenas as crianças como estimação, para caprichos da "avó onça".

O Kuaray (já crescido) enquanto caça escuta o papagaio falar que as onças foram as responsáveis por assassinarem sua mãe, então ele retorna e conta para o irmão Jaxy um plano para extinguir com as onças.

> Foi por isso que nosso pai Pa'i fez um riacho sobre o qual lançou uma· ponte e jogou cascas de árvore na água. Daí nasceram os habitantes da água: as serpentes, as grandes lontras, as pequepas lontras, os boas-jaguares, todos os animais destinados a devorar os Seres originários, as mulheres. Mandou Lua atravessar o riacho, para que guardasse a extremidade da ponte.

> - Quando elas estiverem todas no meio da ponte, vire-a. Franzirei o nariz quando for o momento: nesse instante, vire-a! - disse ao caçula.
> Ora, antes mesmo que estivessem no meio da ponte, puramente por diversão, nosso pai Pa'i franziu seu nariz, e o caçula virou a ponte cedo demais. Uma das mulheres, grávida, pôde saltar, alcançando o barranco sã e salva. Nosso pai Pa'i proclamou então:
> - Eis aqui um ser espantoso! Fuja e mergulhe no sono! Os cursos d'água, a margem dos cursos d'água, você os torna espantosos! Fuja e mergulhe no sono!
> Apesar disso, sua criança foi um macho. Foi por isso que ele cometeu incesto com sua mãe. Procriaram com abundância, e sua raça povoou toda a terra (CLASTRES, 1990, p. 68-69).

Depois desse episódio Kuaray e Jaxy seguem em busca de Nhanderu, e durante a estada dos gêmeos na Terra há por eles a materialização de muitos seres, costumes e fenômenos. Uma das figuras com quem eles mais interagem é o Charia, uma criatura "não humana e maléfica" (CLASTRES, 1990, p. 68-69), em algumas interpretações também uma onça.

Um dos episódios do Charia o Sol o engana enquanto pesca. Kuaray puxa o anzol deixando Charia atordoado por não ter nenhum peixe. O Lua vai tentar repetir o que o irmão fez mas acaba preso e Charia o assa e devora. Kuaray vendo o episódio pede àquele ser que ele deixe para ele os ossos do irmão e um caldo de milho, e com esses dois elementos ele reconstitui o corpo do irmão.

> Tendo recolhido os ossos, levou-os e recompôs o corpo do caçula. Fez com que uma palavra viesse habitá-lo e, com o caldo de milho, fez-lhe um cérebro.
>
> Se até agora a lua desaparece às vezes, é simplesmente porque Charia devorou-a. E, se até o presente a lua reaparece a cada vez, é porque seu irmão mais velho o fez ressuscitar. Da mesma forma, quando a lua "se cobre", é porque Charia tenta devorá-la: então, Lua recobre-se com seu próprio sangue (CLASTRES, 1990, p. 68-69).

Esse episódio é a narrativa que representa a explicação mitológica para as fases da lua! Em outras versões é a onça celeste quem devora o Lua. Na última frase da citação quando é destacado que Jaxy se reconstrói do seu próprio sangue, remetemos as luas de sangue, nos remete ainda mais ao eclipse lunar, no qual a lua fica com sua face avermelhada.

É interessante notar que embora seja o Charia quem devora o Lua, o Sol tem papel preponderante nesse retorno à vida do irmão, e o quanto este é dependente do Kuaray durante toda a saga. O Sol até mesmo no mito aparece nesse papel de vitalidade e importância.

O eclipse solar também é descrito por Clastres (1990, p. 71):

> Nosso pai Pa'i já tinha crianças. Fez que um de seus filhos lavasse os pés quando queria comer peixe: ele lavava os pés e, dessa forma, todos os peixes morriam. Então, ele os recolhia e os comia. Charia não demorou a vir.

> – Empreste-me seu filho! – disse. – Eu também quero comer peixes.
>
> Ele levou-o para a floresta. Aí chegando, golpeou-o na cabeça e, arrastando-o, levou-o até o rio. Golpeou-lhe o corpo todo, como se faz com o cipó timbó. Deu o modelo do que faria mais tarde com o cipó e matou o filho de nosso pai. Nosso Pa'i ficou furioso: eles lutaram e rolaram pelo chão. Charia não pode vencê-lo, e foi Sol quem levantou-se. Eis porque existem, até hoje eclipses do sol.

Para o eclipse solar ocorre na briga entre Charia e Sol, e diferente do caso das fases da Lua, no qual o Sol faz parte da explicação do retorno do irmão, a Lua não faz parte desse mito, outros povos como os Waurá, falam que o fenômeno em si é um ato incestuoso entre os irmãos, por isso eles praticam o recolhimento e alguns rituais durante o fenômeno. Há uma semelhança deste mito com o da onça celeste. Neste episódio também notamos a descrição de costumes, pois a repetição do que o Charia faz com o filho do Kuaray é um modelo de prática de pesca entre os guarani.

Outro episódio mitológico diz respeito às manchas da Lua (CLASTRES, 1990, p. 69-70):

> Lua introduziu-se tateando junto à irmã de seu pai. Ela quis saber quem é que se aproximava dela dessa forma e untou os dedos com resina. Durante a noite, enquanto Lua se aproximava tateando, ela lambuzou-lhe o rosto para retirar a resina. No dia seguinte, Lua foi lavar o rosto pra retirar a resina, mas ela não desapareceu completamente, pelo contrário, lambuzou-se ainda mais com ela.
>
> É para que sua face fique, até hoje, manchada, que todas essas coisas se produziram. Dessa maneira, existe para nós o modelo de nossa conduta futura.
>
> Sol disse ao caçula.
>
> - Atire uma flecha no coração da morada do alto.
>
> Ele atirou e atingiu o alvo.
>
> - Atire uma flecha no entalhe da primeira! Isso!
>
> Ele atirou, e efetivamente a flecha encaixou-se no entalhe. Dessa forma, as flechas acabaram por chegar à terra.
>
> - Bom! Agora, suba pelas suas flechas!
>
> Lua pôs-se a subir. Sol arrancou a primeira flecha, e pelo buraco Lua penetrou no céu. E ficou lá. Quanto ao seu arco, continua existindo; esse arco eterno que chamamos arco da lua foi deixado tendo em vista nossos arcos futuros.
>
> Depois, Lua fez chover. Até hoje, para tirar as manchas de resina que a irmã deixou em seu rosto, Lua faz chover. É dessa forma que, até o presente, lua nova lava o rosto.

Pontuaremos três fatos no texto, o primeiro é o incesto, conduta esta que foi reponsável por Nhanderu mandar o dilúvio a Terra, na descrição deste mito fala o Lua cometendo um ato incestuoso com a irmã de seu pai, sua tia[12].

Outro ponto é a referência dada da Lua nova com o período chuvoso. Não encontramos nenhuma associação da Lua nova a chuva em outros materiais Guarani. E por fim, a subida do Kuaray e Jaxy ao céu. Depois de várias aventuras, numa das versões, o Sol, cansado de estar na Terra, desafia o irmão a atirar a flecha e continuar entalhando-a. E embora ambos subam à morada celeste, o Lua fica numa camada mais baixa do céu, o *Arai xiĩ*, mais próxima a Terra.

A avaliação da conduta humana: a segunda experiência de Nhanderu

Após a passagem de Kuaray e Jaxy pela terra Nhanderu testa os humanos com um dilúvio. Para os casais se salvarem e alcançarem Nhanderu Retã com seus corpos, iniciam um ciclo de rezas. No entanto " a destruição através do dilúvio não pretendia afetar as formas do mundo, que já haviam sido definidas com o terremoto. A questão era, pois, o julgamento da conduta humana." (LADEIRA, 2007, p. 78).

Apenas os que não e afastaram do bom comportamento eram considerados fortes, " os que resistem às tentações, mantendo-se assim em contato com Nhanderu" (LADEIRA, 2007, p. 78). Os guaranis muito fortes conseguiram atingir a morada de Nhanderu em Nhanderu Retã, a Terra sem mal; os fortes conseguiram chegar a *yvy miri*; os fracos ficaram na terra e os muito fracos foram destruídos (LADEIRA, 2007).

Depois desse episódio mitológico, os guaranis vivem na busca da Terra sem Mal, "Ela é, para os Guarani, a terra sem fim ou onde nada tem fim, a terra perfeita onde tudo é bom, o lugar de Nhanderu (nosso pai) e de sua comunidade celeste" " (LADEIRA, 2007, p. 28).

A busca da Terra Sem Mal pelos guarani é coletiva e realizada em âmbito da tribo, no qual um **líder espiritual** (yvyraija) e uma **líder espiritual** (kunhã karai) são responsáveis por guiar seu grupo (yvy apy), o lugar "onde é possível alcançar *yvy maraey*" (LADEIRA, 2007, p. 91). [13]A relações dos guaranis com os deuses não se dá de forma individual, e sim na

[12] Existem as duas versões do mito, tanto com uma irmã quanto com uma tia. Em outras versões a irmã/tia utiliza jenipapo e não resina no rosto do sobrinho incestuoso, como também existem versões mais detalhadas que falam que a punição sofrida pelo Lua fez com que ele se vingasse das mulheres fazendo-as menstruarem.

[13] Segundo Ladeira (2007, p. 91), cada tekoa possui apenas um líder espiritual e/ou uma líder espiritual, complementando-se mutuamente, esse preceito, baseado nos mitos, "implica controle territorial e demográfico, na

coletividade; “ (...) como ser coletivo que os homens – os índios guarani – afirmam e vivem a parte de divindade que contribui para constituí-los. Entre o Eu do indivíduo e o Eu dos deuses existe a tribo” (CLASTRES, 1990, p. 27).

NHEEMONGARAI

De acordo com a EMGC (2016), a cosmovisão guarani, isto é, o modo deste povo ver o mundo, entendê-lo, interpretá-lo e contá-lo, é expressada em todos os aspectos da cultura guarani, da nominação das crianças aos demais rituais. Segundo a EMGC (2016, p. 16) “ritos e crenças são a expressão simbólica desse mundo. Não é só religião, mas é, também, filosofia, poesia, teologia e fundamento de sua identidade”. E, os rituais guarani tem como característica o fato de serem dançados, como o ritual de nominação das crianças, o Nheemongarai.

De acordo com Ladeira (2007) o Nheemongarai é o ritual de batismo do milho - também, por vezes, da erva mate (*ka’a*)[14], no qual são revelados os nomes das crianças. Segundo a autora o ritual ocorre geralmente quatro meses após o plantio do milho.

E, como já destacamos, o plantio do milho ocorre geralmente na lua minguante de agosto, para que sua colheita seja realizada no verão, que é “a época propícia também para a revelação dos nomes das crianças, pois é quando Tupã se manifesta mais prontamente com relação ao envio das almas” (LADEIRA, 2007, p. 138).

De acordo com a cosmovisão guarani, cada pessoa, em seu ciclo de vida, é guiada por uma **palavra alma**, palavra que lhe é única e particular, e é durante o ritual de nominação que o líder religioso “encontra” o nome da pessoa segundo o lugar espiritual do qual ela é originária. Conforme Ladeira (2007, p. 139), não há um dia específico, “embora a época das chuvas, entre dezembro e fevereiro, seja a mais propícia, a revelação pode acontecer durante as rezas, em qualquer época”.

Chamorro-Argüello (1998) aponta que os Guarani são nome! Não “possuem” os nomes como se possuíssem algum objeto, os nomes são seu fundamento. “Cada nome vêm

---

organização social e nas regras de reciprocidade, em equilíbrio com os recursos naturais em termos de sua utilização para subsistência”.

[14] Ladeira (2007, p. 139) destaca que também é tradição para os Guarani Mbyá, naquela ocasião (ou em outra), batizarem as folhas de erva mate (ka´a), colhidas também nos tempos novos. Segundo a autora, “as folhas do ka’a revelam notícias de parentes distantes, sobre mortes, nascimentos, casamentos, doenças, etc.”.

como uma cifra poética que acompanha a pessoa desde o seu nascimento até a sua morte" (MELIÁ, 1991 apud CHAMORRO-ARGÜELLO, 1998, p. 202).

Ladeira (2007, p. 118), destaca que alguns nomes não podem ser revelados, e quando isso ocorre os Guarani fazem uso de um nome "cristão" ou um apelido guarani até mesmo dentro dos próprios lares. "Às vezes, a pessoa morre sem revelar seu nome"!

De acordo com Bartolomeu Melià (1991, p.104), a palavra para os Guarani não é apenas uma manifestação da psique, para estes, a palavra quando dita é uma nova experiência, uma nova realidade, a sustentação de um ato e dá constituição a uma pessoa. A palavra é "substância de uma energia que é a própria essência da pessoa humana; e a pessoa humana por antonomasia é o Guarani: Avá-Guaraní, Paĩ-Tavyterã ou Mbyá". Segundo o autor, a história de vida dos Guarani é medida pelas palavras resultantes de suas experiências vividas, da profundidade destas.

Hélène Clastres (1978, p. 88), em Terra sem mal, destaca as relações da palavra alma com a própria vida, o corpo e a morte para os Guarani:

> Ñe'e (= palavra, voz, eloquência) significa também alma: ao mesmo tempo o que anima e o que, no homem, é divino e imorredouro. Duas significações que o mito acautela-se em não separar, pois esclarece que Nhamandu ergueu-se e concebeu a linguagem. A palavra, a alma, é justamente o que mantém de pé, ereto, como está manifesto na ideia de que a palavra circula no esqueleto. A ligação entre palavra, ser animado e verticalidade também é visível em várias expressões em cuja composição entre o radical *e* (= dizer). Assim é que os espíritos invocados pelo xamã, quando tenta restituir a vida a um moribundo, são chamados de *eepya*: os que restituem o dizer. A expressão e-ry mo ä a, que no vocabulário religioso designa o nome, significa "o que mantém ereto o fluxo do dizer"; e é somente quando a criança consegue ficar de pé e começa a andar que lhe é atribuído um nome, mais exatamente, o nome que é seu e marca a proveniência (leste, oeste ou zênite) da alma-palavra que se encarnou nela. Quando Nhamandu Ru Ete concebeu as demais divindades – Carai Ru Ete (Jeste), lacaira Ru Ete (zenite) e Tupa Ru Ete (oeste)- conferiu-lhes o encargo das almas-palavras dos futuros homens; são essas divindades, por essa razao, chamadas de Ne'eng Ru Ete (pais verdadeiros das almas-palavras) que o xamã invoca para saber de onde vem a alma da criança e qual é seu nome. Se acontece que o xamã não descobre o nome da criança, é sinal de que nenhuma palavra se encarnou nela e de que não sobreviverá. A morte é a perda da palavra: a alma, o princípio vital, é *e*, o dizer. Essa ideia não deixa de evocar um costume dos antigos tupis relatado por Gabriel Soares de Sousa: consideravam um doente como já falecido, e o enterravam, quando não conseguia mais falar. Alma no sentido de princípio vital, sopro que anima e mantem ereto, a palavra também é aquilo pelo que o homem participa da divindade, ele que foi enviado a terra para ser seu depositário. Por isso e que o "Ne'eng Ru Ete" diz, a alma-palavra que ele manda encarnar-se numa nova criança: então, vai à terra, meu filho: lembra-te de mim no teu ser ereto. E farei a minha palavra circular para te lembrares de mim... (CLASTRES, 1978, p. 88).

A palavra alma, como apontado por Hélène Clastres, é oriunda de uma região do mundo onde vive um "verdadeiro pai das almas". Os pais das almas (e as mães) são os deuses

criados por Nhamandu/Nhanderu (e ele mesmo) durante a formação da primeira Terra. O mundo Guarani é composto por regiões e/ou camadas do onde vivem as divindades; “o mundo é redondo. Tupã e todos Nhee Ru Ete vivem sobre a terra, movimentando-se em várias direções” (DAVI 1990 apud LADEIRA, 2007, p. 111). E, de acordo com alguns autores (LADEIRA, 2007; AFONSO, 2006; CLASTRES, 1990; CLASTRES, 1978) o envio das almas pelos deuses está associado aos pontos cardeais.

REGIÃO	**SIGNIFICADO**	**NHEE RU ETE**	**ALMAS**	
			FEMININAS	MASCULINAS
Nhandekupére	“nossas costas” – poente (ou a oeste)	Tupã Ru Ete	(junto à Kuaray Ru Ete) ➢ Tataxi ➢ Ara ➢ Arai ➢ Ara Poty (Tupã e Kuaray) ➢ Krexu ➢ Rete ➢ Krexu Miri ➢ Rya Poa	➢ Tupã ➢ Tupã Miri ➢ Vera ➢ Vera Miri ➢ Ava Ropeju ➢ Popygua ➢ Vera Popygua ➢ Mbiguái
Nhandekerovái		Jakaíra Ru Ete		➢ Jeguaka ➢ Jeguaka Miri
Nhandekére	“nosso ou meu lado” - o lado para onde a mão direita aponta (ao sul).	Karaí Ru Ete		➢ Karai Miri ➢ Karai Poty ➢ Karai Ju ➢ Karai Jekupe (Karai e Tupã) ➢ Karai Jeguaka (Karai e Jakaíra) ➢ Karai Rataendy ➢ Karai Tataendy ➢ Karai Ruvixa

Ara mbyte	centro do céu (no zênite)	Kuaray Ru Ete	➢ Poty ➢ Para ➢ Para Poty ➢ Para Miri ➢ Para Guaxu ➢ Jerojea ➢ Jerai ➢ Papaju ➢ Miri	➢ Poty ➢ Kuaray ➢ Miri ➢ Kuarayju ➢ Kuaray Miri ➢ Nhamandu ➢ Tataendy ➢ Xapya ➢ Xunui ➢ Rataendy ➢ Guyrapepo
Nhanderenondére	"à nossa frente"- nascente (ou a leste)	Nhanderu Ru Ete	➢ Takua ➢ Yva ➢ Jaxuka ➢ Jaxuka Miri ➢ Nhanju ➢ Kunhã Karai	➢ Avarãtã

De acordo com Ladeira (2007), são entre as regiões Nhandekupére, Nhandekére e Nhanderenondére que as tekoas devem ser construídas e é onde pode ser encontrado yvy apy (as origens do mundo). A autora ainda destaca:

> O mundo é feito em planos superpostos. Na terra encontra-se yvy apy sobre a qual está o mar, yy ee. Entre yy ee e yvy maraey (a terra perfeita), e somente na direção de nhanderenondére, está yvy pau, as ilhas para onde vão as almas para serem distribuídas. Aquelas que não conseguem chegar em nhanderenondére – em Nhanderu retã, onde se encontra yvy maraey – ficam em nhandekére. Algumas ilhas marítimas são identificadas como yva pau.
>
> (...) o mundo mbya, yvy vai (a terra imperfeita) é regido pelos pais das almas, que controlam as forças do mundo a partir de cinco regiões de ara ovy (o firmamento), que fica diretamente sobre yvy vai. (LADEIRA, 2007, p. 113).

Ladeira (2007, p.121), mostra que a proveniência da alma determina as características de seus portadores e o caminho que esta irá percorrer para alcançar Nhanderenondére. "O nascimento de uma criança, e a grande expectativa com relação à origem de sua alma, tem seu fundamento no fato de que ela pode contribuir para a realização do ideal coletivo, isto é, do seu tekoa".

O MODO DE VIVER GUARANI: TEKOA

A construção da Tekoa pelos Guarani está profundamente relacionada à vivência mitológica deste povo. De acordo com Ladeira (2007), a construção da Tekoa, assim como outras atividades é uma forma de retornar ao mito, é uma recriação do ambiente mitológico:

> "Fundar" um tekoa, ou recuperá-lo ou reconstituí-lo mediante as unidades familiares, é realizar o projeto coletivo de reconstrução do mundo Mbya por meio da reprodução, nos diversos tekoa, dos elementos originais existentes em yvy apy. Yvy apy é o lugar exemplar criado por Nhanderu, onde desceram seus filhos, na terra, e de onde é possível retornar ao infinito (LADEIRA, 2007, p. 92).

> Todos os aspectos da terra, nos quais economia e sociedade se mostram indissolúveis relacionadas são, por sua vez, objeto de símbolos religiosos, reflexo de experiências religiosas. A terra para o Guarani não é um deus, porém está impregnada toda ela de experiências religiosas (MELIÀ, 1990, p. 38).

O tempo de construção da Tekoa é ditado por um calendário lunar e busca se assemelhar ao tempo de origem e construção do mundo por Nhanderu Tenodé, o Pai primeiro e criador, que o mundo é originário do seu desdobramento.

De acordo com o mito de origem, o mundo foi criado por Nhanderu e quatro voltas da luafoi o tempo necessário para sua construção. O mundo primeiro criado por Nhanderu ainda não era for, pois sua base era feita de caule de milho, houve então um terremoto e o mundo se desdobrou, sua base agora era feita de pedra: "quando veio o terremoto tudo virou e surgiu uma terra nova, um mundo novo" (LADEIRA, 2007, p. 81). Nhanderu manda ao mundo dois casais, mas depois de um tempo veio o dilúvio e mais quatro luas novas foram necessárias para ele voltar a ser como era antes (LADEIRA, 2007).

> Nhanderu levou quatro voltas da lua para construir o mundo. E depois do dilúvio foi preciso mais quatro voltas da lua para que o mundo ficasse como antes (LADEIRA, 2007, p.).

> "Quatro voltas da lua" (ou quatro luas novas) é, também, o tempo necessário e suficiente para se construir o tekoa. É o tempo de se preparar a terra e de se plantar. É, fundamentalmente, o tempo necessário para se colher o milho novo. É o tempo gasto para se fazer as casas, para se criar um lugar novo à semelhança do mundo original. Dificilmente este ciclo é interrompido. Isto é, raramente os Mbya deixam um lugar sem que tenha se cumprido o tempo certo, estabelecido por Nhanderu, para se construir ou recuperar o tekoa. Esse tempo coincide com o ciclo do milho sendo comum que a chegada num novo lugar ocorra antes da época do plantio do milho, no tempo de preparar a terra, por volta de julho, e a saída do tekoa, temporária ou "definitiva", aconteça depois da colheita e do nimongarai (o batismo do milho), após as tempestades. Não é necessário o abandono do local em que se vive para se recriar um tekoa. O projeto comum para os que ficam é o de aprimorar o tekoa recuperando

> as condições físicas e sociais que possibilitarão a sua transformação em yvy apy, local de onde é possível alcançar yvy maraẽy (LADEIRA, 2007, p. 91).

A Lua, portanto, tem grande importância no cotidiano Guarani. É a partir de um calendário lunar que são realizadas diversas atividades, como a caça, a pesca, o corte de madeira e a realização de rituais. De acordo com Ladeira (2007), para os Guarani Mbyá, as fases da Lua são intituladas de Jaxy pyau (lua nova), Jaxy ray (lua crescente), Jaxy endy (lua cheia) e Jaxy pytu (lua escura/minguante).

Durante a Jaxy pytu os Guarani Mbyá se dedicam ao plantio, ao corte de madeira – seja para cobrir as casas ou para produção artesanal – à caça e à pesca. Durante as demais fases é evitado a realização de atividades "que implicam corte", sendo iniciada sua suspensão a partir da fase nova, passando pela fase crescente e pela lua cheia (LADEIRA, 2007, p. 103).

Desse modo, as atividades que envolvem corte de madeira são realizadas pelos Mbyá apenas no período lunar minguante, devido à resistência do material ao ataque de pragas quando extraído nessa fase, conforme apresenta Felipim (2001, p. 66):

> Das atividades relacionadas ao sistema agrícola Guarani, tanto a derrubada da mata quanto a queima podem ser feitas em todas as luas. Todavia, para as atividades de plantio e colheita (destinada para guardar a semente para o próximo ano agrícola) é imprescindível que estas sejam feitas durante a lua minguante. Segundo os Guarani, toda essa atenção em concentrar as atividades de plantio e colheita e também de coleta durante a minguante está relacionada com a qualidade, durabilidade e resistência do material ao ataque de pragas como, por exemplo, o caruncho do milho.

Os trabalhos do Germano Afonso (2006), com os Guarani, também chamam a atenção para essa fase, destacando que a minguante é a que os Guarani consideram como o melhor período para o corte de madeira e para a caça, pelo fato dos animais, durante a fase crescente, estarem mais agitados.

Afonso (2006), destaca que os Guarani que habitam o litoral conhecem a relação das marés com as fases da Lua, relacionando a Lua, marés e estações para a pesca. Por exemplo,"o camarão é mais pescado entre fevereiro e abril, na maré alta de lua cheia, enquanto a época do linguado é no inverno, nas marés de quadratura (lua crescente e lua minguante)" (AFONSO, 2006, p. 50).

As fases da Lua também são utilizadas para a marcação temporal. De acordo com Afonso (2006), o mês guarani é marcado pelo aparecimento consecutivo da mesma fase. Segundo o autor, as fases também eram utilizadas para a orientação geográfica, pois, "entre a

lua nova e a lua cheia[15] o hemisfério iluminado aponta para o lado oeste, enquanto entre a lua cheia e a lua nova, a indicação é do lado leste" (AFONSO, 2006, p. 51).

O MODO DE VIVER GUARANI: FAMÍLIAS E REUNIÕES

De acordo com a EMGC (2016), a vida social Guarani tem como base a família extensa na comunicação e resolução de problemas da comunidade. Importantes instituições sociais Guarani são, "a assembleia" (*aty*) e a "grande fumada" (*ñemboaty*), reuniões onde "os chefes de família reúnem-se para informar-se dos problemas, discuti-los e propor alternativas"; fala-se, debate-se e consensua-se aspectos organizativos, administrativos e políticos (p. 14).

Economicamente, os Guarani buscam garantir a igualdade na distribuição do que foi produzido, entre as famílias nucleares e as famílias extensas (EMGC, 2016). É característico desse povo o compartilhamento, a "lei" do "dar e receber", conforme explanado no material da EMGC:

> A prática de intercâmbio de bens - quanto mais abundante, melhor – marca a qualidade do bem viver e configura redes de relações entre as comunidades, com base no parentesco, alianças políticas e participação em festas e rituais. É uma economia solidária que se baseia na reciprocidade e intercâmbio de dons.
>
> A festa e a distribuição da chícha – kagut - é outro ato de reciprocidade do qual ninguém deve se apropriar de modo exclusivo. Assegurada a subsistência familiar, sempre há algo para dar e retribuir (EMGC, 2016, p. 15).

De acordo com a EMGC (2016, p. 15), na festa guarani os excedentes são consumidos e as relações de amizade e trabalho são renovadas. "Este é o sentido da festa, do *areté*, o 'tempo verdadeiro por excelência', o dia de festa. No verão, quando é abundante a colheita do milho, da mandioca (*yuca*) e de outros produtos, como a batata, feijões e abóboras, são frequentes as festas".

O verão, o milho e as estrelas: Estações Guarani

De acordo com Balliván (2010), o milho possui um significado importante para os povos Guarani, tanto do ponto de vista físico como espiritual, pois está na base alimentar da comunidade e está diretamente relacionado com o ritual onde o nome das crianças são revelados. "Seu valor simbólico é tão grande a ponto de muitos migrantes mbyá carregarem

[15] Germano Afonso utiliza uma nomenclatura diferente da usada por Ladeira para caracterizar a Lua crescente. Supomos que tais variações linguísticas sejam devidas às diferentes etnias com que cada autor trabalha. Ladeira trabalha especificadamente com grupos Guarani Mbyá, enquanto Germano Afonso trabalha com os grupos que pertencem à família Tupi-guarani em geral, o que constitui um grupo mais amplo, inclusive, do que os Guarani.

sempre consigo a semente do seu milho tradicional" (CHAMORRO-ARGUELLO, 2008, p. 259-260).

O milho verdadeiro, como é denominado pelos Guarani, é o milho de origem, criado por Nhanderu (BALLIVÁN 2010; LADEIRA, 2007). De acordo com Balliván (2010) para o período agrícola seguinte, as sementes de milho são armazenadas no interior das próprias casas e penduradas próximas ao teto, recebendo a fumaça das fogueiras. Ladeira (2007, p. 92) destaca que "quando os Mbya transportam, aonde quer que vão, as sementes do milho verdadeiro (*avaxi etei*), eles não estão preocupados em produzir grandes roças, mas sim em perpetuar sua produção por meio do mesmo ciclo, reproduzindo a origem do mundo".

De acordo com Afonso (2006), o milho é plantado, geralmente, na primeira lua minguante de agosto – na lua minguante de setembro (LADEIRA, 2007) – para ser colhido durante os "tempos novos". O tempo novo (*ara pyau*) corresponde a uma das duas marcações (ou estações) do calendário Guarani, que são: *Ara Ymã* (tempo velho) e *Ara pyau* (tempo novo) (AFONSO, 2006; LADEIRA, 2007).

O *Ara pyau*, segundo Maria Inês Ladeira (2007), corresponde ao intervalo de dezembro a fevereiro, basicamente o período que corresponde a estação astronômica do verão , é marcado principalmente pela colheita e batismo do milho, da erva-mate e pela cerimônia de nominação das crianças o *nheemongarai*. Durante esse período são colhidos o "*yvaũ* (semente preta utilizada como conta nos adornos usados em rituais), *yvyra'a* (planta para beleza e tingimento dos cabelos); é a época de *guyrai nheẽ pyau* (novos cantos dos passarinhos)," e também é o período dos ventos e chuvas novas (LADEIRA, 2007,p.104).

Durante o *Ara Ymã*, segundo Ladeira (2007), período correspondente ao intervalo de março a novembro, a terra é preparada para o plantio e os pássaros põem ovos para nascerem no *Ara pyau*.

Como os Ara pyau e Ara ymã são marcados pelos Guarani?

Os povos guarani utilizam vários marcadores para determinar o início de um novo tempo, de acordo com Afonso (2006) os asterismos da Ema (*Guyra Nhandu*) e do Homem Velho (*Tuya'i*) são alguns dos marcadores utilizados por esses povos.

De acordo com Afonso (2006), quando a Ema aparece totalmente no nascente (leste), ao anoitecer, por volta da segunda quinzena de junho, é a marca o início do inverno para os povos indígenas do sul e da estação da seca para os povos indígenas do norte do Brasil. No entanto, quando é o Homem velho que aparece totalmente no nascente (leste), ao anoitecer, por volta da segunda quinzena de dezembro, marca-se o início do verão para os povos indígenas do sul e da estação chuvosa para os povos indígenas do norte do Brasil.

O asterismo *Eixu* (o aglomerado das plêiades) também eram utilizadas por muitos povos indígenas como marcadores na construção de seus calendários (AFONSO, 2006). O asterismo do Curuxu – no qual faz parte as quatros estrelas que correspondem a formação da cruz do Cruzeiro do Sul para a astronomia ocidental – também é utilizado para a marcação temporal (AFONSO, 2006).

No entanto, há várias outras formas de marcação temporal pelos povos Guarani, Ladeira (2007), por exemplo, também destaca que para a marcação dos tempos não há uma data específica exata. Segundo a autora, para os grupos trabalhados estudados por ela, as sinalizações são feitas por variáveis climáticas e regionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. **Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia)**, v. 14, p. 46-55, 2006.

BALLIVIÁN, José Manuel Palazuelos. As sementes de milho na cultura guarani. **Comin (Povos indígenas)**, p.1-3, outubro de 2010.

CHAMORRO-ARGÜELLO, Candida Graciela. O rito de nominação numa aldeia mbyá-guarani do paraná. **Diálogos**, n. 2, p. 201-216,1998.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada:** mitos e cantos sagrados dos índios guarani. Campinas: Papirus, 1990.

COSTA, Carlos Zibel. O Desenho Cultural da Arquitetura Guarani. **Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo Da FAUUSP**, n.4, p. 113-130, 1993.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental:** povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande, MS: CIMI, 2016.

FELIPIM, Adriana Perez. **O sistema agrícola guarani Mbyá e seus cultivares de milho:** um estudo de caso na aldeia guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001. doi:10.11606/D.11.2001.tde-04062002-085431. Acesso em: 2018-06-01.

ISA, Instituto Socio-ambiental. **Guarani Mbya**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1294>. Acesso em: 01/06/2018.

LADEIRA, Maria Inês. **O Caminhar sob a luz:** Território Mbya à Beira do Oceano. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras:** representações étnicas dos Guarani-Mbya. Florianópolis: CCH/UFSC, 1991.

MELIÀ, Bartomeu. **El Guarani:** experiencia religiosa. Asunción: CEADUC/CEPAG, 1991. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 13).

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: economia e profecia. **Revista de Antropologia**, n. 33, 1990, p. 33-46.